

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]

Unterrichtsforschung

Laaber : Laaber-Verlag 1986, 328 S. - (Musikpädagogische Forschung; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, 328 S. - (Musikpädagogische Forschung; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148320 - DOI: 10.25656/01:14832

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148320>

<https://doi.org/10.25656/01:14832>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 7:
Unterrichtsforschung

LAABER-VERLAG

ISBN 3-89007-103-1
© 1986 by Laaber•Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Tagungsprogramm Trossingen 1985	12
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Uwe Hameyer</i>	
Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis	15
<i>Adam Kormann</i>	
Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik	39
<i>Günter Kleinen</i>	
Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter	51
<i>Frauke Grimmer</i>	
Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerbildung	71
<i>Werner Jank/Hilbert Meyer/Thomas Ott</i>	
Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts	87
<i>Werner Pütz</i>	
Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers	133
<i>Ulrich Günther</i>	
Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht	147

2. Freie Forschungsberichte

Josef Kloppenburg

Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung — am Beispiel von „Musik aktuell“ 171

Michael Kugler

Körperverschwendung und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals 181

Volker Bernius

Animation zum Musizieren. Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch“ 195

Ekkehard Kreft

Musiklernen im Fernstudium 207

Winfried Pape/Bert Beck

Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher 219

Hans Günther Bastian

Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landessiegern „Jugend musiziert“ im narrativen Gespräch 233

Heiner Gernbrin

Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens 253

Günther Rötter

Psychologische Aspekte analytischen Hörens 267

Michael Clemens

„Warum so laut?“ Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik 285

3. Das Dokument

Günther Noll

Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungsbereich 309

Vorwort

Die hier vorgelegten Referate wurden auf der AMPF-Tagung 1985 in Trossingen vorgetragen. Diese Tagung, deren Durchführung ganz wesentlich durch das Ministerium für Wissenschaft und Kunst des Landes Baden-Württemberg und die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen ermöglicht wurde — dafür sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich gedankt —, war der Musikpädagogischen Unterrichtsforschung gewidmet. Zur Einführung sei ein kurzer Rückblick auf die Genese dieser Tagungsthematik erlaubt, weil er für den Sachverhalt aufschlußreich ist.

Bereits anläßlich der Kölner AMPF-Tagung 1982 erscheint das Thema „Unterrichtsforschung“ im Rahmen der Vorschläge für einen zukünftigen AMPF-Kongreß. Dieses führte zunächst dazu, daß Sigrid Abel-Struth und Hans Günther Bastian 1983 in Hamburg mit zwei Übersichtsreferaten das Terrain sondierten.

Auf der Mitgliederversammlung am 15. Oktober 1983 in Hamburg wurde verstärkt die Notwendigkeit artikuliert, daß der AMPF der musikpädagogischen Unterrichtsforschung seine Aufmerksamkeit widmen müsse; zugleich wurde aber auf die Schwierigkeit hingewiesen, eine ganze Tagung ausschließlich unter diesem Gesichtspunkt durchzuführen. Insofern bildete die dann für 1984 gewählte Thematik „Umgang mit Musik als Gegenstand musikpädagogischer Forschung“ eine weitere Näherung an die 1985 in Trossingen behandelten Sachverhalte.

Die soeben angedeuteten langen Geburtswehen sind nun keinesfalls zufällig: *Musikpädagogische Unterrichtsforschung bildet — überblickt man die gegenwärtige musikpädagogische Publikationslage — auch heute noch ein weithin unaufgearbeitetes Gebiet. Dazu sei an Hans Günther Bastians einleitende Worte zu seinem Referat auf der Hamburger Tagung 1983 erinnert, die nach wie vor Gültigkeit beanspruchen dürfen: „Das reklamierte Interesse an fachspezifischer Unterrichtsforschung ... scheint ein sich erweiterndes und, wie ich meine, längst überfälliges Problembewußtsein musikpädagogischer Forschung anzudeuten. Gemessen an erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zur Unterrichtsforschung wird ein kritisch vergleichender Blick auf bereichseigene Forschung von Vermissungserlebnissen begleitet. In Periodika musikpädagogischer Forschung registriert man zwar dankbar eine primär musikpsychologisch motivierte Forschung im Umfeld von Musikunterricht, die umfängliches Grundla-*

genwissen für Planung und Realisierung von Musikunterricht bereitstellt, doch zum Musikunterricht als Geschehensgestalt, als Ort musikalischen Lernens, an dem sich die Koordinaten von Theorie und Praxis treffen, dringt sie im allgemeinen nicht vor."

Ähnlich sah Sigrid Abel-Struth auf derselben Tagung die Situation: „*Fragt man nun nach dem Stand musikpädagogischer Unterrichtsforschung, so darf man auf eine große Zahl musikpädagogischer Forschungsarbeiten verweisen, die letztlich wohl fast alle — nur graduell sehr unterschiedlich — in Anwendungsin-tention oder Forschungsgegenstand in Beziehung zum Musikunterricht stehen. Geht man jedoch von einem mit dem allgemeinen Begriff von Unterrichtsforschung übereinstimmenden Begriff von musikpädagogischer Unterrichtsforschung aus, so reduziert sich die Zahl erheblich.*“

Für diesen so übereinstimmend festgehaltenen Zustand lassen sich fachgeschichtliche Gründe benennen. Zunächst ist dabei ein institutioneller Gesichtspunkt geltend zu machen: Steht einer musikpädagogischen Forschung insgesamt immer noch jenes Interesse entgegen, welches auf eine *praktizistische* Musikausübung zielt, deren Einfügung in unterschiedliche funktionale gesellschaftliche Räume komplikationslos zu vollziehen ist und das sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend durchsetzte? Dabei standen die Anfänge institutioneller Musikerziehung zunächst unter ganz anderen Auspizien: Hier sei an Versuche erinnert, die Musiklehrausbildung in den Universitäten und damit innerhalb jener Institution anzusiedeln, deren Aufgabe in der Vermittlung einer umfassenden Bildung bestand (vgl. den Plan *Über die Errichtung musikalischer Conservatorien in Deutschland* von D. K. (1810); ferner: A.B. Marx, *Plan zu einer vollständigen Organisation des Musikwesens im preussischen Staat* (1832), demzufolge die „Musikbeamten“, d. h. Geistliche und Schullehrer, an den Universitäten, die Künstler an eigens dafür einzurichtenden Musikinstituten ausgebildet werden sollten; ferner sei erinnert an die Anbindung der kirchenmusikalischen Institute in Breslau (1815) und Berlin (1822), denen die Musiklehrausbildung oblag, zunächst an die dortigen Universitäten).

Bereits 1869 aber setzt mit der Gründung der „Königlichen Hochschule für Musik in Berlin“ die Überführung der akademischen Kirchenmusikinstitute in *Staatsanstalten* ein, deren Endpunkt in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts gesetzt wird (Berlin 1922: Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik; Breslau 1929: Institut für Kirchen- und Schulmusik; Königsberg 1929: Institut für Kirchen- und Schulmusik, ab 1935: Hochschulinstitut für Musikerziehung und Kirchenmusik). Damit wurde die Ausbildung von Mu-

siklehrern an Fachschulen bzw. Fachhochschulen deligiert, die dem staatlichen Verwertungsinteresse unmittelbar nachkommen konnten und seinen Reglementierungen beträchtlich leichter zugänglich waren als die Universitäten. Die Zeltersche, an Humboldt orientierte Perspektive einer möglichst universellen *Bildung* der Musiklehrer wurde auf diese Weise dem Ziel einer ausschließlich an der Berufspraxis orientierten *Fachausbildung* geopfert. Daß für diese die Vermittlung von Forschungsmethoden und die Vorbereitung auf eine z. T. aufwendige Forschungspraxis „vergeudete Zeit“ bedeutet, ist naheliegend.

Eine weitere Hypothek ist musikpädagogischer Forschung aus fachspezifischen und fachpolitischen Perspektiven der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts erwachsen: Kann eine Musikpädagogik, die sich wesentlich dem Ideal der Volksbildung verhaftet weiß, überhaupt ein Interesse an musikpädagogischer Forschung, insbesondere Unterrichtsforschung, entwickeln?

Die Jugendmusikbewegung — diese verallgemeinernde Formulierung sei in diesem Zusammenhang erlaubt —, deren Vorstellungen bekanntlich bis weit in die sechziger Jahre hineinreichen, war wesentlich durch die anthropologisch gegründete Vorstellung des ganzheitlich, universell musisch gebildeten Menschen geprägt. Dieser verdankt sie ihre fachpolitische Dynamik. Nun vertragen sich globale Utopien und kritische Distanz, die den Nachweis einer möglichen Einlösung von (Erziehungs-) Utopien einfordert, nur schlecht miteinander. So bleiben denn schon früh Perspektiven, wie sie u. a. G. Schünemann auf der 5. Schulmusikwoche 1925 in Darmstadt formuliert, kaum mehr als Programm. Davon zeugt auch die resignierende Einschätzung der Kenntnisnahme und Wirkung musikpädagogischer Forschung durch W. Kühn auf der 7. Reichsschulmusikwoche 1929 in München.

Auch vermittelt der Blick der Musikpädagogik jener Zeit über den eigenen Fachhorizont hinaus, wie er u. a. auf der 6. und 7. Reichsschulmusikwoche gewagt wird, wenig Anregung im Hinblick auf die Analyse musikunterrichtlicher Prozesse und deren Wirkungen. Denn auch der Erziehungswissenschaft jener Zeit liegen, trotz Meumann, Fischer, Petersen u. a., die Auseinandersetzung um die Grundlagen des Faches Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und das Mühen um pädagogische Veränderungen näher als die Konstatierung von eingelösten oder u. U. nicht einlösbaren, den konkreten Unterricht betreffenden Leitvorstellungen.

Ein dritter, fachgeschichtlich bedingter Gesichtspunkt: Wenn man die Zahl der seit den sechziger Jahren erschienenen und noch erscheinenden Publikationen *musikdidaktischer* Herkunft zu denen ins Verhältnis setzt, die sich

mit musikpädagogischer Unterrichtsforschung im engeren Sinne beschäftigen, so stellt man ein erdrückendes Übergewicht der didaktischen Perspektiven fest, deren präskriptiv-programmatischer Überschuß allenthalben greifbar ist. Dieser Sachverhalt dürfte ebenfalls auf institutionelle, fachgeschichtlich erklärbare Vorgaben zurückzuführen sein: Musikpädagogische Unterrichtsforschung kann sich methodisch kaum von dem abkoppeln, was Unterrichtsforschung im umfassenden Verstande an Instrumentarien in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Leidenschaftslos und selbstkritisch muß man in diesem Zusammenhang festhalten: Der größte Teil derjenigen, die das Fach Musikpädagogik in Forschung und Lehre in der Bundesrepublik vertreten, ist — von seiner Ausbildung her gesehen — vorrangig auf die didaktische Konstruktion von Musikunterricht verpflichtet worden. Das ist einerseits sicherlich positiv zu veranschlagen, zeigt sich darin doch, daß das Ziel musikpädagogischer Bemühungen, der Schüler und sein Musikhören, einen hohen Stellenwert besitzt. Andererseits können sich daher die Fachvertreter in der Mehrzahl nicht auf ein *Metier* stützen, zu dessen Ausübung Verfahren der empirischen Sozial- und Unterrichtsforschung unverzichtbar sind. Dadurch bleibt Unterrichtsforschung zwangsläufig ein Randphänomen in der Musiklehrerbildung, sicherlich keine gute Ausgangssituation für vermehrte, unbedingt notwendige Forschung im Bereich von Musikhören und Musikvermittlung.

Aber es ist nicht die geringe Vertrautheit mit Methoden empirischer Sozial- und Unterrichtsforschung allein, die lange Zeit musikpädagogische Forschungen beträchtlich erschwert hat und immer noch erschwert: Es mangelt an musikpädagogischen Theorien und Theorieentwürfen, die so formuliert sind, daß sie sich einer empirischen Überprüfung überhaupt stellen können.

Wurde bisher versucht, das von Sigrid Abel-Struth und Hans Günther Bastian formulierte Defizit im Bereich musikpädagogischer Unterrichtsforschung fachgeschichtlich zu erklären, so darf ein Gesichtspunkt nicht vernachlässigt werden, der im Phänomen Musik selbst begründet liegt. Musikpädagogische Unterrichtsforschung hat es u. a. mit einem Gegenstand zu tun, der wie kaum ein anderer hoch emotionalisiert ist. Es gibt kaum eine kulturelle Praxis, die so hohe Identifikationsanreize und Identifikationsmöglichkeiten anbietet wie gerade die Musik. Das heißt, in irgendeiner Form steht immer das Individuum als Gesamtheit, als lebensgeschichtlich definierte Person zur Debatte, wenn die Formen seiner Musikaneignung erforscht werden. Dadurch werden Abwehrmechanismen mobilisiert, wie sie — in an-

derem Rahmen — jeder Musiklehrer kennt, der z. B. die für den Lebenszusammenhang von Jugendlichen bedeutsamen Musiken in seinem Musikunterricht thematisieren möchte. Diese Abwehr gegen musikpädagogische Unterrichtsforschung wird überdies durch die Schulbürokratie gestützt; man denke nur einmal an Genehmigungsverfahren für empirische Untersuchungen in den Schulen.

Es findet sich aber noch ein weiteres Motiv solcher Forschungsabwehr: Das Vermögen, in gesellschaftlich gebilligter und hoch bewerteter Form mit Musik umgehen zu können, stellt — hier sei auf die einschlägigen Arbeiten von P. Bourdieu verwiesen — ein beträchtliches Bildungskapital dar. Die Tauschwertfunktion dieses Kapitals läßt man sich nicht aus der Hand nehmen. Die mögliche Offenlegung aber der Aneignungsformen dieses Kapitals — und darum handelt es sich u. a. bei musikpädagogischer Unterrichtsforschung — entwertet dieses Kapital bzw. läßt dies subjektiv als Entwertung empfinden. Daher stoßen derartige Bemühungen bei Eltern, Schülern, Lehrern und nicht zuletzt bei der Institution Schule auf kaum bewußte und nur äußerst schwer zu überwindende Widerstände. (In besonders eindringlicher Form zeigte sich dieses Problem in der Mitteilung eines befreundeten Kollegen, dem in seiner Hochschule der Entzug des Lehrauftrags im künstlerisch-instrumentalen Bereich für den Fall angedroht wurde, daß er seine Forschungen zur Struktur der Aneignungsformen praktisch-künstlerischer Fähigkeiten fortsetzen würde: Die Erhellung der Aneignungssituation, die prinzipiell auch die Vermittlungsstrukturen ausleuchtet, beinhaltet die Gefahr einer Entwertung des privaten Bildungskapitals, das sich in diesem Falle als das Verfügenkönnen über ein Ensemble von Vermittlungsqualitäten und Vermittlungsstrategien darstellt. Allein schon das Faktum des Bekanntwerdens enteignet den Besitzer, indem sein Kapital [möglicherweise] durch andere genutzt wird bzw. prinzipiell wenigstens genutzt werden kann.)

Setzt man nun zu dieser historisch orientierten Bestandsaufnahme die hiermit vorgelegten Beiträge zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung in Beziehung, so erweisen sich diese als Versuche, gegen überkommene, nicht länger haltbare fachspezifische Gewohnheiten und institutionelle Barrieren wirksam zu werden. Sie wollen dazu beitragen, das Defizit im Bereich der Unterrichtsforschung ein wenig abzutragen. Es wäre zu begrüßen, wenn sie sich als Impulse für eine intensivierte *musikpädagogische* Forschungstätigkeit erwiesen.

Hermann J. Kaiser

AMPF-Tagung Trossingen — 10. bis 13. Oktober 1985

Programm

Donnerstag, 10. 10. 1985

19.00 Uhr

Ulrich Günther (Oldenburg)

Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht

Freitag, 11. 10. 1985

9.00 — 12.00 Uhr

Uwe Hameyer (Kiel)

Schulentwicklung als Prozeß — Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Innovationen

Adam Kormann (Landshut)

Zum gegenwärtigen Stand der pädagogischen Diagnostik

Frauke Grimmer (Kassel)

Bildungsprozesse im Instrumentalunterricht

13.30 — 14.30 Uhr

Hans Günter Bastian (Limburg)

Lebensgeschichten musikalischer Begabung — Mit Bundesteilnehmern „Jugend musiziert“ im narrativen Gespräch

15.00 Uhr

Besuch in der Firma HOHNER

17.15 — 19.45 Uhr

Josef Kloppenburg (Braunschweig)

Wirkungsgeschichte des Schulbuchs „Musik aktuell“

Michael Kugler (Geretsried)

Aspekte der Reinterpretation und Verfälschung von Negro-Spirituals bei der didaktischen Vermittlung

Samstag 12. 10. 1985

9.00 — 12.00 Uhr

Werner Jank/Hilbert Meyer/
Thomas Ott (Oldenburg/Berlin)

Die Person des Musiklehrers im Unterrichtsprözeß

Werner Pütz (Essen)

Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten — Problemskizze eines Forschungsprojekts zur Person des Musiklehrers

Volker Bernius (Frankfurt/M)

Animation zum Musikmachen — Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch“

13.30 Uhr

Methodenkolloquium:
Günter Kleinen (Bremen)

Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter

Hans Günter Bastian (Limburg)

Methodische Probleme des narrativen Interviews

15.00 — 18.00 Uhr

Ekkehard Kreft (Hamm)

Musiklernen im Fernstudium

Heiner Gembris (Berlin)

Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens

Günther Rötter (Berlin)

Die Beeinflußbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören

Michael Clemens (Gießen)

Warum so laut? — Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik

19.00 — 21.00 Uhr

Winfried Pape (Gießen)

Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher

Günther Noll (Köln)

Zwanzig Jahre Musikpädagogischer
Forschungskreis

anschließend

Mitgliederversammlung

Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis

UWE HAMEYER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

1. Der Beitrag: Erwartungen

Der Beitrag soll über den Stand einer Wissenschaft berichten und einige „Lehren“ aus der Innovationsforschung für die musikpädagogische Diskussion ziehen. Zweifelsohne ein reizvolles Mandat; aber die Gefahr liegt auf der Hand, nämlich verkürzt etwas vorzustellen, was eigentlich Gegenstand eines gesonderten Kongresses sein könnte.

Ich will versuchen, drei Punkte zu beachten: (a) das Grundlegende fachlicher Gebilde verständlich mitzuteilen, (b) gleichwohl die Präzision wohldefinierter Begriffe zu nutzen und (c) auf Forschungsgebiete einzugehen, die für musikpädagogische Initiativen und Modellversuche vielleicht weiterführend sein könnten.

Im Mittelpunkt stehen sieben Bezugspunkte der Schulinnovation, nach denen ich Forschungsergebnisse gliedere:

- Überschaubarkeit
- Situationsbezogenheit
- Bedeutsamkeit
- Angemessenheit
- Lernfähigkeit
- Durchführbarkeit
- Dauerhaftigkeit

2. Das Thema: Ein Aufriß

Schulentwicklung als Prozeß — diese Wortkombination versteht sich nicht von selbst. Entwicklung: Heißt das Änderung eines „alten“ Zustandes und Herbeiführung eines „besseren“? Und wenn eine Schule sich entwickelt, muß sie sich ja irgendwo befinden, von wo aus sie ein neues Ziel ansteuert. Aber was heißt das konkret?

Die Sache ist nicht so vage, wie sie auf den ersten Blick scheint. Wir können festhalten, daß „Entwicklung“ etwas Positives ausdrückt, einen Schritt nach vorn. Änderungen zum Besseren werden erwartet. Entwicklung also etwas Qualitatives?

In gewisser Hinsicht ja; aber „Schulentwicklung als Prozeß“ ist eine Konzeption, die mehr enthält. Die meisten Innovationstheorien gehen von einem bedingungsanalytischen Paradigma aus. Die Bedingungen des Zustandekommens einer Schulentwicklung von der Initiative bis zu ihrem Abschluß sind dabei Untersuchungsgegenstand. Dahinter steckt die Annahme, daß die Regeln der sozialen Organisation im pädagogischen Feld auf die Ergebnisse strukturell einwirken. *Viele Wege führen zum Ziel, aber die Erfahrungen unterwegs sind verschieden.* Und auf die kommt es an, wenn wir wissen wollen, was aus einer Absicht wird.

Es macht einen Unterschied, ob an 10 Grundschulen in der Pfalz die betreffenden Musiklehrer aus eigener Entscheidung ein Programm für die Notation von Geräuschen und Tönen über zwei oder drei Jahre erarbeiten und testen oder ob dazu ein offiziell genehmigtes Lehrwerk genommen wird, vielleicht begleitet von einem zweitägigen Lehrerfortbildungskurs. Erfahrungen mit eigenen Entwicklungen sind anders als Erfahrungen mit einem fertigen Buch. Ich sage „anders“ und nicht „besser“ oder „intensiver“. Das nämlich kommt auf den Einzelfall an.

Dieses Beispiel läßt erkennen, was entscheidend ist: zum Beispiel die Situationsbezogenheit eines Innovationsimpulses, die Beweggründe, etwas zu verändern (vgl. Kaufmann/Schmidt 1976), die praktische Durchführbarkeit des Neuen (vgl. Rogers 1983; Hameyer 1983), die Zusammenarbeit und Art des Erfahrungsaustausches (vgl. dazu einige der Fallstudien in Hameyer/Aregger/Frey 1976) oder auch die Mechanismen, nach denen Entscheidungen getroffen werden (Haller 1973; Boyd 1979; Conway 1984; Frey 1985; Hopmann 1985). Ich komme darauf zurück.

Wir können das Thema nun nochmals verdichten: Theorien und Modelle für Schulentwicklungsprozesse sind Aussagensysteme über soziales Handeln. *Bildung wird als Prozeß sozialer Konstruktion von Wirklichkeit* gedacht — nicht mehr in erster Linie als der lineare Ausfluß genialer Einfälle pädagogischer Persönlichkeiten. Die traditionelle Leitfrage in der Bildungstheorie „wozu was lernen“ wird mit der Forschungsfrage nach dem Vorgang und den Umständen, unter denen Bildung zustandekommt, in ein neues Licht gestellt, Bildung kann weder durch eine vorgängige Anthropologie des „Zöglings“ noch durch eine disziplinäre Bildungstheorie hinreichend verbindlich

gefaßt sein (Frey 1982), — und ich überlege, ob das nicht ohnehin anderen pädagogischen Maßstäben widerspräche. Wie „gute“ Bildung zustandekommt, gehört nicht zur Innenausstattung einer Bildungskategorie, die man — von ihr einmal überzeugt — gern immer einlösen möchte; vielmehr strukturiert die Art und Weise, wie neue Ideen und Programme im pädagogischen Feld eingeführt werden, das, was dabei „herauskommt“.¹

Dies alles ist wohl noch trockene Begrifflichkeit. Bei genauerem Hinsehen aber steht Grundlegendes und auch Provokatives zwischen den Zeilen: Wer beurteilt denn eigentlich, ob ein bestimmtes neues Programm zu Fortschritt führt? Müssen nicht eindeutige Ziele vorgegeben sein? Entsteht nicht das Risiko der Beliebigkeit, wenn nicht im Vorwege klargestellt ist, wohin der neue Weg führt? Schulentwicklung als Prozeß — bedeutet das, kategoriales Bildungsdenken zugunsten instrumenteller Vernunft aufzugeben?

Ich meine nicht. Aber es zeichnet sich deutlich ab, daß Schulentwicklung heutzutage weder eine Sache pädagogischer Autoritäten noch eine Sache der Entscheidung von wenigen über viele ist. Alle Beteiligten haben ein Beurteilungs- und Mitwirkungsrecht. Sie brauchen eine Chance, diese Rechte einzulösen.

Schulentwicklung wird auch bei uns heute, in den USA seit längerem, als ein komplexer Prozeß der Interaktion vieler Menschen innerhalb und außerhalb von Schulen verstanden in Hinsicht auf ein für alle akzeptables Rahmenziel. Seine Umsetzung bedarf der Anstrengung aller. Die Innovationsforschung untersucht, wie solche Prozesse zustandekommen, nach welchen Regeln und Entscheidungsstrukturen sie ablaufen und nach welchen Maßstäben die Resultate beurteilbar werden.

Schulentwicklung als Prozeß gedacht — das war nicht immer so.

3. Im Rückblick: Person oder System?

Schulreformen standen nicht immer im Zeichen einer Planungsrationaltät, die auf das Zusammenwirken aller Beteiligten setzt und wissenschaftlichen Sachverstand fordert. Ein Blick in die pädagogischen Geschichtswerke vergegenwärtigt, daß frühere Reformversuche stets mit dem entschiedenen Willen einer pädagogischen Persönlichkeit verbunden waren. Ich denke an die Gründer der Landerziehungsheime und ihre Reformpläne wie etwa bei *Lietz*, *Wyneken*, *Geheeb* und *Hahn*. *Lassahn* (1979) verbindet in seiner Geschichte der Reformversuche diese stets mit Gründernamen. Dies gilt für den

Schulversuch von *Hecker* in Berlin, für das Landschulwesen in Verbindung mit *Rochow*, *Ziller* in Verbindung mit der Seminarübungsschule in Leipzig und *Dörpfeld* in Hinsicht auf die Freie Schulgemeinde.

Beckmann (1976) hört in seiner Schulreformgeschichte interessanterweise nach dem Jena-Plan auf, „berühmte“ pädagogische Urheber zu nennen. Was er für den Zeitabschnitt danach erwähnt, ist der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen (1959), es folgt der Strukturplan (1970) der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates; und im anschließenden Teil über Schulversuche dominieren Kultusministerkonferenzen, Gremien und Kommissionen.

Das ist es also: Der pädagogische Fachmann, zunächst auf sich allein gestellt und die Praxis von innen heraus bewegend, scheint namentlich aus den Reformplänen der Gegenwart verschwunden zu sein. Ausnahmen bestätigen die Regel (ich denke an *Hartmut von Hentig* und einige wenige Alternativschulgründer). In welchen Berichten und Evaluationen finden wir heute noch Sätze wie die Schilderung des Lebens, das sich *Lietz* vorstellte (*Lassahn* 1979, S. 59): „*Das Leben, das sich Lietz vorstellte, mußte zuerst improvisiert werden. Er hatte keine Mitarbeiter, die seine pädagogischen Ideen trugen. Vom ersten Tage an gewöhnte sich Lietz daran, Alles selber zu tun* [Herv. v. Verf., U.H]. *Er stand vor den Jungen auf machte mit ihnen den obligaten morgendlichen Dauerlauf duschte kalt im Ilsefall am Stauwehr, er frühstückte mit den Jungen im Haus und im Garten, baute die Häuser selbst aus, turnte mit den Jungen ... studierte und schrieb selbst in der Nacht; in aller Frühe begann dann der gleiche Tageslauf.*”

Heute wird Schulentwicklung als eine wohldurchdachte Anstrengung vieler beschrieben, ein System oder ein Gefüge von Systemen, das sich selbst *reguliert* oder *gesteuert* wird. Die Anzahl der Personen und Systeme (Institutionen), die mitsprechen, ist groß. Es gab und gibt Durststrecken auf dem Wege zum Erfolg, aber die Lasten werden auf viele Schultern verteilt. Es geht nicht mehr um eine Schule, sondern um die Veränderung ganzer Systeme. Persönlichkeiten — heute nennt man sie vorzugsweise „Kapazitäten“ oder „Initiatoren“ — werden weiterhin gebraucht: Es hat sich gezeigt, daß bei zunehmender Komplexität eines Schulversuchs es um so nötiger ist, daß Kräfte vorhanden sind, die über einen längeren Zeitabschnitt die Fäden zusammenführen, den Impuls wachhalten, die Energien bündeln und für Kontinuität sorgen. Die Amerikaner sprechen von *leadership*, wir vom persönlichen Einsatz, jene von *sustaining continuity*, wir von — ja von was eigentlich? Was die Amerikaner alles zum Systemmanagement erfunden haben — und vieles davon

ist durchaus sehr wirkungsvoll —, das ahnen wir bestenfalls. Ein System braucht das innere Leben, den Träger, den *spiritus rector inter pares*, sonst gerinnt es zur Fassade. Person oder System ist also kein Gegensatz, sondern ein verträgliches Begriffspaar: das eine nicht ohne das andere.

Was hat sich getan? Haben wir es mit einem Wandel des Denkens und der realen Verhältnisse zu tun, wenn wir frühere reformpädagogische Epochen mit der heutigen Forschung vergleichen? Ich will auf diese Frage hier nicht grundsätzlich eingehen. Aber für den Kongreß ist es doch als etwas Konkretes hervorzuheben, daß Schulinnovationen zur Sache vieler wurden. Es ist nicht mehr die einzelne Schule, welche von sich reden macht, sondern es sind viele im Regelwerk pädagogischer Praxis. Pädagogische Persönlichkeiten fallen nicht unter den Tisch, aber die *Schulentwicklung wurde immer mehr zu einem sozialen Arrangement aller an ihr und auf sie wirkenden Kräfte* — eine Aufgabe der Koordination und sicher auch des Interessenausgleichs von Verbänden, Gruppierungen in der Schule, Behörden und Ministerien, der Lehrmittelindustrie, Landesinstitute, Fortbildungseinrichtungen, Lehrplangremien, Stiftungen und Vereine. Schule verändern — das findet innerhalb und außerhalb eines Schulhauses statt.

Gleichwohl wurde das Vertrauen in die Erfolgsaussicht rational geplanter Veränderungen von Systemen erheblich gedämpft und eingesehen, daß die Verhältnisse entscheidend sind, daß die Planung nur eine, nicht aber die für das Zustandekommen von Reformen entscheidende Dimension darstellt (Adams/Chen 1981): „*Planung hat Ähnlichkeit mit den guten Vorsätzen zum neuen Jahr: Die können ganz nützlich sein, insofern sie regulierende Bilder vorstellen — aber sie werden nur verwirklicht, wenn sie nicht zuviel psychische und physische Kosten bringen, Gewohntes, Liebgewordenes mit ihnen vereinbar ist*“ (Spies 1985, S. 47).

Der historische Vergleich kann nützlich sein. Ihn ernsthaft aufzunehmen, ist aber hier nicht meine Absicht. Die Rückblende sollte nur veranschaulichen, daß früher der *spiritus rector* wahrscheinlich mehr galt als heute. Er hatte einen beträchtlichen Teil seines Lebens einer pädagogischen Institution gewidmet. Fast mag es so scheinen, als ob heute das Wort „Reformer“ nicht mehr gefordert ist, im besten Fall sprechen wir von Reformen — nicht mehr von Lebenswerken.

Schulentwicklungen der Gegenwart gehorchen anderen Maßstäben. Denken in Systemen, rationales Planen von Maßnahmen, Legitimieren durch Konsens, Revidieren von Lehrplänen in großen und kleinen Rückkoppelungskreisen: alles Facetten ein und desselben neuen Gesichts, ein Vorstellungsge-

bilde, das auf große Zahlen, große Verhältnisse, großräumige Zusammenhänge baut.

Die einzelne Schule zählt noch — natürlich. Aber man betrachtet sie im Verbund, in ihrem Umfeld, im System, im großen Ganzen, in Netzwerken. Pädagogische Praxis im Kleinen wird relativ, eingeordnet in Regelkreise, die mit Nahtstellen, mit Brüchen und Verschiebungen ausgestattet sind.

Die Dynamik dieses tektonischen Wunderwerks hat es dem Innovationsforscher angetan. Selbstverständlich sind die Personen da, ihre Bedeutung bleibt sicher ungeschmälert. Aber ein spiritus rector? Mir scheint, daß der pädagogische Architekt, der Lebensgestalter in der Praxis, der vorbildliche Erzieher in actu, der Reformer par excellence dem System der Professionellen Platz gemacht hat. Der Professionelle wiederum sucht seinen Weg durch Pläne, Verordnungen, Lehrpläne, Beschlüsse. Er hat tausend Dinge zur gleichen Zeit zu bedenken. Er schafft das auf verschiedene Weise (oder auch nicht) — in der Regel immer unter dem Druck der Zeit.²

4. Der Denkrahmén: Innovation als sozialer Prozeß

Worauf ich hinaus will: Der Gegenstand der Innovationsforscher ist anders und ihr Denkrahmén auch. Ich komme zum Théménaufriß zurück und will kurz schildern, wovon ich bei der Darlegung der Bezugspunkte zur Innovationsplanung ausgehe.

Einleitend sagte ich, daß jeder, der von Innovationen und Schulentwicklung spricht, beabsichtigt, im Laufe eines bestimmten Zeitabschnitts etwas zu verbessern — eine Organisation, den Lehrplan, das Schulgebäude, vielleicht auch die Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und Betrieben. Was aus solchen Absichten wird, kann man nicht präzise vorhersagen. Innovationen sind von Menschen für Menschen erfunden und deshalb auf Variabilität angewiesen. Daher können sie auch nicht an geltenden Spielregeln im pädagogischen Feld vorbeimanövriert werden. Innovationen werden dort zualererst geprüft und von vielen Seiten betrachtet, dann erst unter gegebenen Verhältnissen adaptiert oder auch verworfen, sie werden ergänzt, gekürzt oder variiert. Ein Thema con variazione.

Warum auf Einleuchtendes noch aufmerksam machen? Ich meine, das ist wichtig, weil nicht hinreichend betont und beachtet wurde, was so selbstverständlich erscheint: Innovationen, ganz gleich ob in Erziehung, Wirtschaft oder kulturellem Brauchtum, betreffen das soziale Leben, das Individuum,

den Menschen. In wissenssoziologischer Terminologie: *Innovationen sind soziale Konstruktionen von Wirklichkeit*. Die Wirklichkeit ist niemals objektiv für alle in einem Format vorgegeben, sondern wird stets aufs neue erlebt — gleichsam eine Komposition, die dem Interpreten und Zuhörer überläßt, aus ihr etwas Bedeutungsvolles zu machen, Jedes Werk wird interpretiert und nicht nur gespielt, je neu gehört und dargeboten.

Ich fasse auf diesem Hintergrund das Innovationsverständnis, von dem ich ausgehe, anhand von drei Merkmalen zusammen:

- *Innovationen sind relativ*. Die Bewertung von etwas Neuem ist abhängig von den Maßstäben der betreffenden Personen der institutionellen Einrichtungen im pädagogischen Feld. Die Bewertung mißt sich im Vergleich zu dem, was vorher gewesen ist und durch die Innovation vielleicht in Frage gestellt oder gar bedroht wird.

Es darf nicht vergessen werden, welche Normen in den Hinterköpfen sitzen, an denen neue Entwicklungen gemessen werden. Kuhlmann (1970) beschreibt für die Phase 1946-1966 den Einfluß eines bildungspolitischen Gesinnungsblockes auf die Schulreform und Schulpolitik, eines Gesinnungsblockes, der sich auf geistige Werte wie Tradition, Religion, Ehrfurcht, aber auch auf Wohlstand, Stabilität, Erhaltung der Familie und anderer Kleingruppen stützte und diese Werte natürlich als Meßlatte benutzte.

Während des Innovationsprozesses haben sich — das zeigen nahezu alle mir bekannten Beispiele — neue Ideen oder Modelle zu bewähren und vielfältigen Prüfungen auszusetzen. Meist werden sie erheblich geändert.³ Dies ist natürlich nur möglich, wenn die Bereitschaft gefördert und geweckt wird, sich Selbstverständliches auch einmal anders vorzustellen. Innovationen sind schon aus diesem Grund verstehbar und nachvollziehbar zu verfassen. Dies ist eine wichtige Grundregel und damit auch einer meiner sieben Bezugspunkte.

- *Innovationen sind kontextgebunden*. Innovationen können erst unter Einbeziehung von Besonderheiten des pädagogischen Feldes näher beurteilt werden, aus dem die Innovation hervorgeht oder für das sie gedacht ist. Es ist unsinnig, eine Innovation objektiv als gut oder weniger gut bezeichnen zu wollen, ohne dabei auf die Praxis Bezug zu nehmen, für die die Innovation vorgeschlagen wird. Es gibt keine Qualität an sich.
- *Innovationen sind auf Adaptation angewiesen*. Innovationen können als ein besonderer Fall der Anwendung allgemeiner Regeln sozialen Handelns betrachtet werden. Dabei geht es stets um einen Prozeß des *Verste-*

hens von Innovationen, der *Verständigung über diese* und der *Bewertung* in Hinsicht auf relative Vorteile des Neuen für die pädagogische Praxis (vgl. Hameyer 1978). Die Regeln für soziales Handeln der Beteiligten und gemeinsame Konventionen sind über viele Jahre gewachsen. Besonderheiten im Innovationsfeld sind zu beachten. Ohne Auseinandersetzung mit ihnen sind echte Innovationsanstrengungen vergebliche Mühe.

5. Zur Innovationsplanung: sieben Bezugspunkte

Es ist wie mit einer Menükarte: Ich muß aus einem großen Angebot wählen, was ich haben möchte — und gut zusammenstellen. Also brauche ich zweierlei: Übersicht und Ordnung. Das erste kann ich bezüglich der Innovationsforschung nicht garantieren, aber im Rahmen meiner Kenntnis muß ich in jedem Fall auswählen, und das heißt ordnen. Dazu nehme ich sieben Bezugspunkte, die teilweise mit den von Rogers (1983, S. 210ff.) genannten Merkmalen von Innovationen verwandt sind (relative advantage, compatibility, complexity, trialability, observability):

Überschaubarkeit

Pädagogische Programme können überzeugend und verständlich formuliert sein; die Klarheit der Sprache allein reicht aber nicht aus, um eine dauerhafte Praxis nach Maßgabe der neuen Vorschläge sicherzustellen. So kann es sein, daß sich ein bestens formuliertes Programm, dessen Bedeutung sofort einleuchtet, nicht durchführen läßt, weil bestimmte Voraussetzungen für seine Implementation fehlen. Ein Beispiel: Es gibt sicher gute Gründe, naturwissenschaftlichen Unterricht und musikpädagogisches Lernen in Teilgebieten zusammenzuführen. Ich denke beispielsweise an Themen wie „Akustik“ oder „Erfinden von Notationssystemen für Geräusche und Töne“. Wenn nun bestimmte Voraussetzungen in Hinsicht auf Stundentafel, Lehrplan oder Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Lehrern nicht vorliegen, können solche Ziele auch nicht eingelöst werden, es sei denn, die Voraussetzungen dazu werden geschaffen.

Natürlich gibt es auch den anderen Fall: Neue Pläne werden sofort aufgegriffen und in der Schule verankert, obgleich ihre Eignung und pädagogische Legitimation für die Beteiligten noch nicht hinreichend einsichtig sind. Ich weiß nicht, ob ein pauschaler Hinweis auf Informatik als Bildungsgebiet gerechtfertigt ist. Jedenfalls können wir feststellen, daß dieses Gebiet nach Maßstäben pädagogischer Zeitrechnung die Schulen geradezu im Fluge er-

obert, während viele nicht überschauen, auf welchen Altersstufen eigentlich welche Themen dieses Gebietes als sinnvoll gelten können und welche Schwerpunkte gerechtfertigt sind.

Der Bezugspunkt „Überschaubarkeit“ deutet also auf die Notwendigkeit hin, eine pädagogische Innovation nachvollziehbar zu verfassen, wohl wissend, daß dieses Merkmal allein nicht ausreicht, um die Durchführung zu begründen.

Fullan (1982) fand, daß ungenau formulierte Ziele, „unberechenbare“ Projektinitiativen, hochkomplex strukturierte Pläne verunsichern können. Die Zielgruppen wenden sich in solchen Fällen vom Neuen ab oder wirken nur pro forma mit. Die Ergebnisse der *R & D Utilization Study* machen deutlich, daß viele Curriculuminnovationen erfolglos blieben, weil sie unklar formuliert waren oder die Materialien nicht gut entwickelt wurden.

Überschaubarkeit wird nicht nur über eine klare Sprache bewerkstelligt. Die Konzeption, um welche es geht, muß „begreifbar“ sein und so dargestellt, daß alle Beteiligten die Auswirkungen und Schlußfolgerungen für die eigene Praxis ermessen können (*Sebbel* 1976, S. 377). Dazu zählt natürlich auch der geschätzte Arbeitsaufwand; das Engagement für die Sache muß sich lohnen, und nicht zuletzt müssen die gegebenen Schulziele klar sein (*Stallings/Mohrman* 1981), ansonsten fehlt ein praktischer Maßstab für die Beurteilung des Neuen. Weiter muß der persönliche Einsatz im Verhältnis zu den pädagogischen Vorteilen überschaubar bleiben. *Das besonders Lohnenswerte muß auf der Hand liegen.*

In einigen Modellversuchen war dieser Gesichtspunkt durchaus nicht selbstverständlich (siehe *Hameyer* 1978 und *Huberman/Miles* 1984). *Sarason* (1982) und viele andere Forscher haben in ihren Untersuchungen immer wieder feststellen müssen, daß dies nicht genügend beachtet wurde. Etwas Neues steht — wie ich oben ausführte — immer relativ zu dem Bekannten: zur Routine, zur eigenen Fähigkeit, zur tradierten Erfahrung und vor allem zum pädagogischen Selbstverständnis. In dieser Relation werden Urteile gefällt. Sind die Konturen des Neuen, seine Vor- und Nachteile, seine Folge- und Nebenwirkungen nicht klar ersichtlich, wird man keine Zielgruppe für längere Mitarbeit gewinnen können.

Sehr leicht entsteht eine unüberschaubare Situation, Verunsicherung oder auch Unmut, weil man etwas auf Anhieb nicht versteht, obwohl die Aufforderung steht, „bei der Sache mitzumachen“.

In solchen Fällen spielen die *Neuartigkeit* und der *Überraschungswert* einer Innovation eine Rolle (vgl. u. a. *Carlson* u. a. 1974).

In sechs Fallstudien über die Neugestaltung von Schulen haben Schmuck u. a. (1975) herausgefunden, daß die Verunsicherung des Berufsbildes beim Lehrer und einschneidende Mehrbelastungen, die sich für den Lehrer durch seine Beteiligung ergeben, den Erfolg einer Reformmaßnahme beeinträchtigen können, sofern die Verunsicherung und Mehrbelastung mit zunehmender Zielunklarheit und mit Bedeutungsverlust der Innovationsidee in den Augen des Lehrers einherlaufen. Selbst an progressiven Schulen — so Schmuck und Mitarbeiter — seien Lehrer verunsichert, wenn in einem zu kurzen Zeitraum sehr viele neue Ideen, die im Unterricht zu realisieren sind, auf sie zukämen. Die Unsicherheit bezieht sich einmal auf unerwünschte Folgen, die nach Einführung der Innovation eintreten können; oder es handelt sich bei der Verunsicherung des Lehrers um seine veränderte Funktionsbestimmung und Rolle angesichts der nur schwer zu überschauenden Erwartungen, die offen oder in verdeckten Formen an ihn herangetragen werden. Auch im Falle einer partiellen Übereinstimmung mit den Erwartungen ist der Lehrer in der Regel außerordentlich sensibel, wenn es für ihn Anlässe gibt, sich in seiner Freiheit, in seinem Beruf und in der Gestaltung des Unterrichts eingeengt zu fühlen.

Maßnahmen zugunsten einer besseren Überschaubarkeit formuliert Watson (1975). Widerstände gegenüber Wandel würden geringer,

- je mehr man Betroffene in gemeinsame Diagnosen einbeziehe,
- je mehr Konsensus bei Entscheidungen angestrebt werde,
- je mehr Verständnis für Opponenten vorhanden sei bzw. auch gezeigt werde,
- je mehr auch unterschiedlich wertvolle Vorschläge zur Kenntnis genommen, d. h. diskutiert und abgeschätzt würden,
- je mehr Schritte unternommen würden, um aufkommende, aber unnötige Ängste abzubauen,
- je mehr damit gerechnet werde, daß die Vorstellung neuer Projekte häufig zu Mißverständnissen und Unklarheiten führe, und je mehr unternommen werde, um diese auszuräumen,
- je mehr die Betroffenen Verständnis, Vertrauen, Unterstützung und Anerkennung in ihren Beziehungen zu anderen (Projektteilnehmern) einführten und
- je mehr das Projekt offen gehalten werde für die Revision der Ziele und/oder Mittel, die durch unerwartete Erfahrungen veranlaßt werden könnte (vgl., zu diesem Komplex Krockow 1976; ebenso die Erfahrungen aus einem „gescheiterten“ Schulreformprojekt, vgl. Gross *et al.* 1971).

Situationsbezogenheit

Ich kenne keinen Fall, in dem etwas Neues einen allgemein gültigen Wert hat, unabhängig von der Situation, in der das Neue aufgegriffen und umgesetzt wird. Das Besondere der Schulen, die an einem Modellversuch oder an

einer übergreifenden Maßnahme beteiligt sind, ist eine Planungsgröße, der nicht genug Beachtung geschenkt werden kann. Es gibt sogar Untersuchungen, die zeigen, daß die individuellen Merkmale einer Schule das Lehren und Lernen maßgeblicher beeinflussen als die Zugehörigkeit der Schule zu einer bestimmten Schulform; ein Beispiel: ein neues Rechenwerk oder ein neues musikpädagogisches Programm - so unsere Fiktion - wird von einer Schule in Hamburg sofort aufgegriffen, während die Nachbarschule im angrenzenden Stadtbezirk dieses entschieden ablehnt. Ohne Kenntnis der Situation lassen sich solche Unterschiede natürlich nicht erklären.

Innovationen sind stets in Hinsicht auf den Anwendungsbereich zu verstehen und zu planen, sofern sie nicht in diesem Bereich selbst ihren Ursprung haben. Dem Kontext von Innovationen kommt eine Bedeutung zu, die in den vergangenen Jahren nicht immer so gesehen wurde (siehe *Corbett/Dawson/Firestone* 1984 und vor allem *Louis et al.* 1984; vergleiche zusätzlich das Kapitel 3 des Bandes *Making School Improvement Work* von *Van Velzen/Miles/Ekholm/Hameyer/Robin* 1985).

Der Kontext von Innovationen läßt sich aus dem Blickwinkel seiner individuellen, sozialen und institutionellen Merkmale betrachten. Zunächst also die Person im pädagogischen Feld: Welches sind ihre Absichten? Wie setzt sie sich mit dem Neuen auseinander? Unter welchen Bedingungen wird sie mitarbeiten, unter welchen nicht? Ist sie ausreichend kompetent oder sind Fortbildungsmaßnahmen erforderlich?

Dieser Aspekt leitet zur sozialen Komponente über: Ist der Lehrkörper an einer Schule erfahren im Umgang mit Innovationen, oder würde eine Beteiligung die eingeschliffenen Gewohnheiten, die sozialen Normen und das Selbstbild der Schule überfordern? Welche sozialen Regeln der Interaktion und welche Entscheidungsregeln in der Schule oder im betreffenden Innovationsfeld können in den Innovationsprozeß einbezogen werden? Welche Formen der Zusammenarbeit sind vorhanden und könnten genutzt werden?

In institutioneller Hinsicht interessieren zum Beispiel der Stundenplan, die Geräteausstattung einer Schule, der Anteil an regelmäßiger Fortbildung in Fachkonferenzen oder aus anderen Anlässen, die finanzielle Ausstattung u. a. Das Gewicht solcher Faktoren ist natürlich bestimmt durch die Anforderungsstruktur des Innovationsanliegens.

Bedeutsamkeit

Im Vergleich zur Überschaubarkeit geht es hier um die Frage, ob das Neue als wichtig, vordringlich und befriedigend empfunden wird (*Marris* 1975 und

Louis et al. 1984). Sind der relative Nutzen, die Qualität und Triftigkeit ausgewiesen?

Die Frage, wie Bildung und die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis zustande kommen, beantworten klassische Didaktiker gern selbst in kategorialer Reflexion. Sie verwenden pädagogische Kategorien, mit deren Hilfe die Auswahl des Bildungsgegenstandes vollzogen werden könne. Klafki (1959) hat entsprechende Kategorien ausgearbeitet, anhand derer das von der jüngeren Generation zu Lernende aus dem Gesamtkomplex des vorhandenen Wissens ausgewählt werden könne. Die Wirklichkeit würde doppelseitig erschlossen in Hinsicht auf (a) kategorial erhellte Inhalte und (b) daraus gewonnene Einsichten auf der Seite des Subjekts. Diese Kategorialanalyse zählt zu den wichtigsten Beiträgen der didaktischen Theorie, aber mit ihr kann der Gegenstand nicht erschöpfend vermessen werden, ebensowenig die pädagogische Praxis, in der solche Gegenstände vermittelt werden.

Es kommt etwas Entscheidendes hinzu, was allein durch vorgängige bildungstheoretische Reflexion nicht beschrieben werden kann: *der Weg — und damit die Metamorphose — einer Idee, eines Gegenstands, einer pädagogischen Konzeption vom Erfinder in die pädagogische Praxis*. Dieser Weg kann verzweigt sein und über verschiedene Institutionen führen; und selbst wenn das alles simulierbar wäre: Die Lernsituation und die einzelnen Bedingungen der pädagogischen Praxis tragen eine Menge dazu bei, wie sich der neue Gegenstand verändert.

Die Prozeßforschung und die Innovationstheorie haben Modelle entwickelt, mit denen solche Wege, solche Prozesse in die Untersuchung der Frage systematisch eingebaut werden, wie Bildung und die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis zustande kommt. Dabei ist stets entscheidend, ob ein relativer Vorteil oder Nutzen, der aus dem Neuen gewonnen werden kann, gesehen wird. Louis et al. (1984) haben eine Reihe solcher *personal and organizational gains* in amerikanischen Reformprogrammen untersucht.

Angemessenheit

Unter Angemessenheit einer Innovation ist die Ökonomie des Mitteleinsatzes angesprochen. Wie stehen Aufwand — der persönliche, finanzielle, zeitliche, reputationsmäßige — und der erwartete Nutzen zueinander? Ergänzend ist zu überlegen, ob die in Frage stehende Innovation genügend ausgearbeitet und nach Maßgabe des gegenwärtigen Kenntnisstandes entwickelt ist. Schließlich bedeutet Angemessenheit auch, zu fragen, ob die veranschlagten

Mittel und Energien zur Durchführung der Innovation in Art und Höhe angemessen sind.

In gewisser Hinsicht scheint dieser Bezugspunkt dem der Bedeutsamkeit zu gleichen. Der Unterschied besteht darin, daß die Angemessenheit nicht anhand pädagogischer Gesichtspunkte beurteilt wird, sondern im Blick auf den Aufwand und die Bedingungen, welche gebraucht werden, um den Innovationsprozeß mit guten Aussichten auf Erfolg einleiten und stützen zu können.

Dazu zählt die *Belastbarkeit*. Normalerweise wird mit Belastbarkeit physische und zeitliche Beanspruchung verbunden. Belastbarkeit kann sich auf einen psychischen Zustand der Belastung beziehen, wenn beispielsweise bisherige Erwartungen oder Ansprüche nicht fortwirken können.

In diesem Prozeß sind folgende Faktoren im Spiel: Das Ausmaß der *Ambiguitätstoleranz*, die Bereitschaft und Fähigkeit von Zielgruppen, in Alternativen zu denken; das Ausmaß der *Explorationstendenz*: Inwieweit sind die Personen aktiv bestrebt, neue Formen der Gestaltung von Lebens-, Lern- und Berufspraxis zu finden? Wie werden diese längerfristig realisiert? Erfolgt dies unter dem Risiko des Verlustes von Ansehen, von Einfluß, von überliefelter Autorität oder von Machtpositionen?

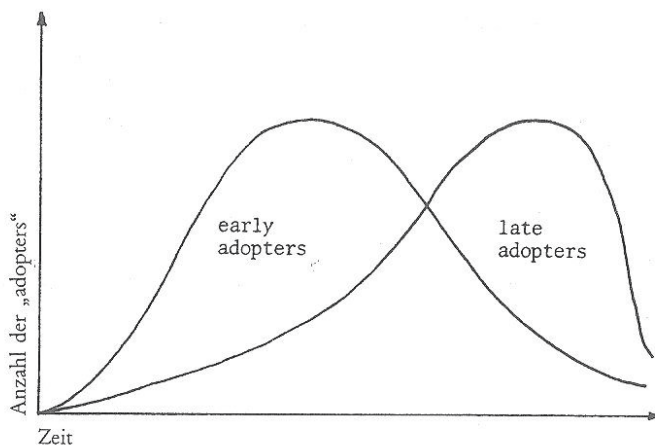
Die Belastbarkeit stößt schließlich dann an ihre Grenzen, wenn zu viel verlangt wird und zuviel Freiwilligkeit vorausgesetzt ist. *Sarason* (1982) spricht vom Mythos unbegrenzter Ressourcen (Kräfte), und *Wise* (1977) warnt vor einer Hyperrationalisierung von Reformen.

Berufsspezifische und sozialpsychologische Gewohnheiten im Denken und Handeln werden unter bestimmten Belastungsarten zum Gegenstand einer Innovation. Gewohnheiten stehen auf dem Prüfstand, wenn im Rahmen eines Innovationsversuchs kontroverse Standpunkte aufeinanderstoßen, wenn die Erwartungen des Lehrers jenen des Wissenschaftlers widersprechen, wenn der Bildungsverwaltungsbeamte auf dem automatisch legitimierten Hintergrund seiner Erfahrungen einer ihm zugeordneten Projektgruppe eine Maßnahme nahelegt, die in das den Projektgruppenmitgliedern gewohnte Bild ihrer Programmatik nicht hineinpaßt, wenn Erwartungen der Eltern oder Schüler in einem Innovationsversuch enttäuscht werden.

Lernfähigkeit

In den sechziger Jahren wurden die ersten Dissertationen in den USA bekannt, welche sich mit Wirkungsanalysen und Systemuntersuchungen befaßten. Adoption — das war vor zwei Jahrzehnten ein Schlüsselbegriff: Wie lange brauchten bestimmte Innovationen, um beachtet und genutzt zu werden? Die einzelne Person wurde als Forschungseinheit gewählt, und man un-

tersuchte ihr Verhalten gegenüber der Innovation im Rahmen bestimmter, in Phasen unterteilter Zeiträume. Ein Standardmodell sah folgendermaßen aus: AIETA — Awareness — Interest — Evaluation — Trial — Adoption: meistens schiefe Kurven, die „early adopters“ und „late adopters“ bildlich darstellen:



Jemand erfährt von etwas Neuem (*awareness*), zeigt weiteres Interesse und erkundigt sich (*interest*); nach Bewertung der Vor- und Nachteile (*evaluation*) für die eigene Praxis wendet die betreffende Person das Neue an — zunächst versuchsweise (*trial*). Erst nach ausgiebigen Versuchen entscheidet sich der Interessent für die Übernahme der Innovation (*adoption*) — oder er verwirft sie.

Was aber heißt dabei Übernahme und was wurde eigentlich gelernt? Wird die Person ständig mit dem Neuen arbeiten, vielleicht nur gelegentlich oder nur einmal? Oder ist es eher wahrscheinlich, daß der Anwender andere Wege einschlägt? Dies sind Fragen, die weder über Akzeptanzmodelle noch über die schiere Frage nach Annahme von etwas Neuem (ja oder nein) hinausweisen.

Mittlerweile gibt es adaptiv-evolutionäre Theorien (*Fullan 1983*), die davon ausgehen, daß sich nur dann etwas verändert, wenn voneinander gelernt wird. Die Vorteile des Adoptionsansatzes werden aufgegriffen und als Teil eines breiteren Forschungsverständnisses gesehen, welches auch institutionelle Zusammenhänge und das Lernen im Innovationsprozeß einbezieht. Die einzelne Schule wird im Ganzen, in ihrem Umfeld, betrachtet und der Einfluß

von Organisationsbesonderheiten auf Innovationsentscheidungen untersucht (vgl. *Daft/Becker* 1978 und *Corbett/Dawson/Firestone* 1984).

Innovationen als Idee auf dem Papier bedürfen einer Reihe von Maßnahmen, um im vorgesehenen Wirkungsfeld beachtet, verändert und eingegliedert zu werden. Wir haben bereits angedeutet, daß dazu die individuellen, sozialen und institutionellen Besonderheiten des pädagogischen Feldes in Rechnung zu stellen sind. Top-Down-Strategien unter Ausschaltung der sozialen Realität des pädagogischen Feldes funktionieren nicht — hat es allerdings in Reinform auch nur selten gegeben, jedenfalls seltener, als oft behauptet wird. Grassroot-Strategien mit Innovationsimpetus im pädagogischen Feld müssen sich im übrigen derselben Überlegung stellen, nur aus anderem Blickwinkel: Unter welchen Umständen kann es gelingen, die Besonderheiten einer Einzelinitiative in einer oder zwei Schulen nicht zu verlieren und die Konzeption trotzdem an andere Orte zu übertragen? Ganz gleich, von welcher Warte überlegt wird: Alle direkt oder indirekt einbezogenen Personen, Institutionen, Instanzen, Behörden usf. kommen früher oder später in die „Szene“ — sie wollen mitsprechen und mitentscheiden.

In den USA und auch in einigen OECD-Ländern ist man zu Kooperationsmodellen im Systemverbund übergegangen, die vorsehen, daß alle Beteiligten in einem Innovationsprozeß, bei Schulentwicklungen also, rechtzeitig voneinander lernen können und eine gewisse Reflexivität erzeugen. Denn nur über ein Minimum an Lernaufwand auf allen Seiten ist es möglich, eine pädagogische Praxis nicht nur neu zu denken, sondern in weiterentwickelter Qualität abzusichern und zu stützen. Ein Beispiel für „Reflexivität erzeugen“:

Das Spielangebot an allen Kindergärten einer Kleinstadt soll verbessert werden. Die Eltern sind einzubeziehen. Ein Forscher wird beauftragt, eine Projektgruppe zu gründen und am Vorhaben in Kooperation mit allen Beteiligten mitzuwirken. Will er Reflexivität erzeugen und das aktive Lernen aller fördern, würde er nicht alle Spiele selbst erfinden. Vielmehr wäre es seine Aufgabe, innerhalb der vereinbarten Laufzeit des Projekts einen Prozeß zu unterstützen, der es allen Beteiligten erlaubt, selbst geeignete Strategien zu entwerfen, den Erfahrungsaustausch zu sichern, die Entwicklung von Spielangeboten auf die Grundlage gemeinsam akzeptierter Regeln der Interaktion zu stellen. Das Ziel der Intervention besteht nicht darin, daß der Forscher den Einsatz von Mediotheken oder das bisherige Spielverhalten empirisch untersucht. Sein übergreifendes Ziel ist die Herbeiführung eines Prozesses, der reflexives Handeln aller Beteiligten ermöglicht und die Grundlagen schafft, daß nach Ablauf der Projektzeit das System „Kindergarten“ fähig ist, solche oder ähnliche Aufgaben später selbst zu lösen.

Lernen von etwas Neuem kann vor allem mit konkreten Maßnahmen unterstützt werden. *Fullan* (1985) berichtet in Anlehnung an ein Fortbildungs-

und Beratungsprogramm von Showers, daß erfolgreiche Änderungen stattfinden, wenn die beteiligten Lehrer

- sich mit der neuen Konzeption ausreichend befassen können („*die Theorie verstehen*“),
- Beispiele sehen, wie und wo es funktioniert („*demonstration*“),
- Gelegenheit bekommen, es selbst auszuprobieren („*practicing*“),
- Rückmeldungen erhalten („*feedback*“),
- weiterhin betreut oder beraten werden („*coaching*“).

Zusammenfassend erfordert Lernen ausreichende und wiederholte Gelegenheit, das Neue selbst auszuprobieren, entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln und feedback von anderen zu erhalten.

Durchführbarkeit

Zur Durchführbarkeit von Innovationen liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Es ist nicht möglich, in einem Überblick auf die wichtigsten genauer einzugehen, zumal dazu der jeweilige Hintergrund bekannt sein müßte. Ich verweise auf die Literaturhinweise in *Fullan* (1982), den Sammelband von *Lehming & Kane* (1981) sowie die Fallstudien in *Van Velzen/Miles/Ekholm/Hameyer/Robin* (1985). Dort werden eine Reihe von Faktoren genannt (siehe auch *Rogers* 1983), die allerdings noch weiter zu systematisieren wären. Ich nenne einige Faktoren:

- Erprobungsgrad einer Innovation;
- Teilbarkeit der Innovation in zeitlicher und sachlicher Hinsicht („nicht alles auf einmal“);
- eine gesicherte Mittelausstattung über den gesamten Zeitraum;
- kontinuierliche Unterstützung („*sustained technical assistancen*“), siehe *Huberman* (1981): Die Lehrer erhalten Fortbildungsangebote; Lehrer, die die Innovation kennen („*helping teachers*“), helfen ihren Kollegen; workshops werden durchgeführt, Materialien bereitgestellt u. a.;
- Sicherung ausreichender Kompetenz für die Implementation des Neuen;
- Leadership im Sinne einer Person oder eines Managements, die durchgehend die Fäden zusammenführt, einen Integrationskern bildet und stets neue Impulse setzt, um in „guten“ und in „schlechten“ Zeiten den Prozeß weiter voranzubringen;
- u.a.m.

Dauerhaftigkeit

Als letzten — aber nicht unwichtigsten — Bezugspunkt greife ich die Frage auf, welche Vorkehrungen nötig sind, damit eine neue pädagogische Konzeption Kurzzeiteffekte überstehen kann. Von der Mehrzahl der Modellversuche oder Innovationsprojekte wird berichtet, daß nach offiziellem Abschluß und anderweitiger Beschäftigung der ursprünglichen Mitarbeiter ein Ermüdungseffekt entsteht. Die Kontinuität ist nicht automatisch mit der Überzeugungskraft eines neuen Programms gegeben, selbst dann nicht, wenn es erprobt und verfügbar ist.

Projekte sind mit ihrem Ablauf nicht zu Ende; ihre eigentliche Bewährungsprobe beginnt dann erst. Kritische Phasen können eintreten, wenn die Mittel abgelaufen sind und Mitarbeiter andere Arbeiten aufnehmen. Die Probleme für den Transfer liegen dann auf der Hand (*Hameyer 1986*).

In mehreren Studien werden folgende Maßnahmen genannt, die — je nach Gegebenheit — dazu beitragen können, den Institutionalisierungsprozeß anzubahnen und abzusichern:

- Im pädagogischen Feld, im engeren Sinne innerhalb einer betreffenden Organisation, sollten mindestens zwei erfahrene Personen für die Weiterarbeit zur Verfügung stehen und sich dabei unterstützen;
- neue Ideen und Programme, die in einer Organisation nicht mit dortigen Kollegen geteilt oder ausgetauscht wurden (*sharing*), werden später meistens nicht mehr beachtet (*Louis et al. 1984*). Dementsprechend ist es notwendig, gerade bei Personalwechsel rechtzeitig andere in das jeweilige Programm eingewiesen zu haben;
- eine dauerhafte interne Mitwirkung durch Schulleiter ist hilfreich (*Emrick/Peterson 1978*; vgl. dazu die Fallstudie über Jefferson County Schools, *Melle/Pratt 1981* und *Hall/Loucks 1981*);
- eine realistische Gesamtplanung eines Projekts macht es leichter, kritische Situationen vorauszusehen und ihnen vorzubeugen (was nachteilig ist: Jahr um Jahr die beantragte Verlängerung stets als sicher zu erwarten und unvorbereitet zu sein, wenn das Geld nicht weiter fließt);
- Innovationen, die in Fortbildungsprogramme Eingang finden, sollen „budgetfähig“ sein und zum Bestandteil der schulinternen Arbeit werden (Konferenzen, Stoffplan, Curriculum) — diese haben eine gute Chance zu überleben, andere nicht (*Huberman/Crandall 1983*, S. 70);
- Lehrer sind keine proaktiven Informationssucher (*Crandall/Loucks 1983* und *Louis et al. 1984*). Sie sind wie viele andere, die eine Fülle von Aufgaben im Bereich der Organisation und des Managements lösen müssen —

- bei begrenzten Ressourcen und begrenzter Zeit (*March/Olsen 1976*); daraus sind Konsequenzen für Informationsmaßnahmen zu ziehen;
- eine wirkungsvolle Infrastruktur für die Verbreitung von Innovationen (Materialien, Training, ausgebildetes Personal) muß rechtzeitig aufgebaut und stabilisiert werden;
- u.a.m.

6. Über den Forschungsstand: Einige Lehren

Nach Durchsicht der Forschungsstudien sind einige Lehren zu erkennen, mit denen ich schließe:

1. *Pädagogische Innovationen müssen mit Entschiedenheit gewollt sein und für die pädagogische Praxis begründete Vorteile einsichtig machen.*

Jede veränderte Praxis braucht Menschen, die sich diese zu eigen machen (*ownership*) und mittragen. Die Übereinstimmung mit dem Anliegen (*commitment*) ist dazu *conditio sine qua non*. Wie eine entschiedene Zustimmung erreicht wird, ist abhängig von der Art und Weise, in der sich die Beteiligten mit dem neuen Plan befassen, und davon, welche Voraussetzungen und Regeln für die Arbeit mit dem Neuen vorgesehen sind.

Je nach Fall gibt es unterschiedliche kritische Größen für die Anzahl derjenigen, die sich zur rechten Zeit hinter die Sache stellen. Umgekehrt konnte wiederholt nachgewiesen werden, daß Innovationen dann nicht Fuß fassen, wenn interne oder externe Unterstützung nicht ausreicht (siehe z. B. *Gross/Giacquinta/Bernstein 1971*) oder fortlaufende Hilfe von seiten glaubwürdiger Personen nicht geleistet wird (*Crandall 1983, S. 9*).

2. *Innovationspläne werden im pädagogischen Feld nach dort vorherrschenden Regeln realisiert und nicht notwendigerweise nach Maßgabe der Rationalität ihrer Erfinder.*

Wir wissen heute, daß selten zutrifft, was sich viele „Urheber“ eigentlich wünschen: Ihre Lehrwerke mögen doch annähernd so übernommen werden, wie sie „gedacht“ sind. Viele Abhandlungen zur Implementation von Innovationen (z. B. *Williams/Elmore 1976*) sind eigentlich Berichte über die Verzweigkeit der Wege, die neue Pläne tatsächlich einschlagen. Die indirekten Wege und Wirkungen pädagogischer Programme sind oft wichtiger als direkte (siehe *Fullan 1982*). Nicht „*high fidelity*“ - Zieltreue - ist das Interessante,

sondern Erzeugung von Vielfalt und Variation. Jedes neue Programm geht seinen eigenen Weg durch die Institutionen, und im guten Fall gewinnt man aus ihnen weiterführende Impulse. Die meisten Innovationsforscher untersuchen heute demzufolge die besonderen Bedingungen, unter denen pädagogische Programme adaptiert werden (zur Übersicht vgl. *Van Velzen/Miles/Ekholm/Hameyer/Robin* 1985). Adaptiert heißt dabei nicht nur Änderung der Verhältnisse, sondern auch Einpassung des Neuen in die gegebenen Verhältnisse.

Der Erprobungs- und Anwendungsprozeß ist ähnlich wie die Programmentwicklung selbst ein kreativer Akt. Dieser Akt erfolgt im Rahmen der pädagogischen Normen, nach denen die Akteure im Feld handeln. Das wurde in Untersuchungen über die zielgetreue Anwendung neuer Methoden und Lehrwerke nicht immer so gesehen. Eine Planungsrationaliät wurde gern unterstellt; man übersah allzu leicht, daß die kreative Arbeit mit einem Programm, und damit seine Transformation auf der Grundlage kritischer Kompetenz (*Aoki* 1984), etwas Positives und Notwendiges ist. Dies bedeutet auch, daß die eingebauten Normen eines Innovationsplans nicht notwendigerweise diejenigen der Anwender sind, welche nach eigenen Konzeptionen mit dem Neuen arbeiten. Und in den meisten Fällen ist es so, daß positive Einstellungen und das Verständnis gegenüber dem Neuen erst entwickelt werden müssen (*„changes in attitudes, beliefs, and understanding tend to follow rather than precede changes in behavior“*, *Fullan* 1985, S. 393).

3. Pädagogische Innovationen sind keine Einmalereignisse, sondern bedürfen eines mehrstufigen Prozesses der Umsetzung und des aktiven Lernens aller Beteiligten.

Jede Innovation wird in einer sozialen Realität aktualisiert, wo bestimmte Regeln sozialer Interaktion der Beteiligten vorherrschen. Konventionen werden befolgt, viele Jahre der Berufserfahrung und Sozialisation bestimmen die Praxis. Ohne Kenntnis des sozialen Regelwerkes läßt sich kaum etwas verändern, und schon gar nicht im Handumdrehen.

Für Bewegungen in diesem sozialen Regelwerk gibt es nur dann eine Chance, wenn Möglichkeiten für gemeinsames Lernen geschaffen werden. Nur über Lernprozesse geht es einen Schritt weiter; und selbst dann braucht jede Innovation Zeit, zumeist mehr als zwei oder drei Jahre, bis sie in diesem Transformationsprozeß (*Hall/Loucks* 1977) zu einem anerkannten Bestandteil der pädagogischen Praxis geworden ist.

4. *Das, was sich als gute Innovation mit praktischer Tragweite bezeichnen läßt, schält sich erst im Laufe ihrer Adaptation heraus.*

Etwas Neues läßt sich nicht vorgängig bewerten, ohne in Rechnung zu stellen, wie in der pädagogischen Praxis damit umgegangen wird.

Etwas Neues kann als hochwertig anerkannt sein, geradezu bestechend in den Zielaussagen, und doch ist damit die praktische Geltung nicht gegeben. Die praktische Tragweite pädagogischer Innovationen ist keine direkte Folge der fachwissenschaftlichen Logik oder der Begeisterung des Erfinders. „*Man scheint heute oft zu glauben, es sei nötig, weitmöglichst davon abzusehen, daß man es bei gesellschaftlichen Entwicklungen [und so auch bei pädagogischen, U.H.] mit Veränderungen in der Interdependenz von Menschen und mit Veränderungen von Menschen zu tun hat. . . . Es genügt nicht, das Augenmerk gewissermaßen allein auf das Neue zu lenken, das im Werden ist, und das Alte, die älteren Positionen und Formationen, die im Rahmen eines Entwicklungsvorgangs im Absteigen oder im Untergehen sind, außer acht zu lassen*“ (Elias 1971, S. 192f.).

Anmerkungen

- 1 Dazu zählt natürlich der Einbezug des schulischen Umfeldes und der maßgeblichen Entscheidungsmächte im Sinne von *Weniger* (1952). Der Denkraum weitet sich aus, aber die Wissenschaft arbeitet noch intensiv an der Frage, wie die ausgeweitete Komplexität des pädagogischen Feldes, die ja immer Gegenstand der Innovationsfrage ist, auf erforschbare Kategorien und Zusammenhänge „verkleinert“ werden kann (siehe vor allem *Crandall/Louis/Van Velzen* 1986 zum Forschungsstand über *External support systems*).
- 2 Die wöchentliche Arbeitszeit ist begrenzt, die Angehörigen warten zu Hause, den Standard höherer Lebensqualität vor Augen, und das gewohnte Hobby will nicht warten. Hier und dort soziales Engagement. Aber Streß und die schlechten Sichtverhältnisse, endlich einmal Fortschritte zu sehen, nehmen die Begeisterung für große Taten. Der *advocatus educandi* ist da, aber er ist auch für sich selbst da, das weiß er, und öffentlich ist das als redlich anerkannt. Der Pädagoge als *homo sociologicus*, ein Mensch, an den Erwartungen des Sollens und Könnens herangetragen werden, aber auch ein Mensch, der sich selbst nicht aus dem Auge verliert.
- 3 Zur Adaptationstheorie (siehe *Berman* 1981) entstanden wichtige Beiträge im Zusammenhang mit der amerikanischen *Rand Change Agent Study*. 293 Forschungs- und Entwicklungsprojekte in den USA wurden in dieser Studie verglichen und daraufhin untersucht, wie ein Innovationsprogramm im Anwendungsfeld adaptiert wird (vgl. *Berman/McLaughlin* 1978). Ihr wichtigstes Ergebnis deutet an, daß Kontextvariable wie z. B. „*Unterstützung durch Administration und Gemeinde*“ oder „*Fortbildung der Beteiligten*“ für die Implementation ausschlaggebender sind als die Innovationsidee als solche. Gemäß der *Research & Development Utilization Study* kommt dem Produkt in Hinsicht auf Relevanz, Qualität, Klarheit und Überschaubarkeit allerdings doch eine wesentliche Rolle zu (*Louis/Rosenblum/Molitor* 1981).

Literatur

- Adams, R. S./Chen, D.: The process of educational innovation. Paris/London 1981.
- Aoki, T.: Towards a reconceptualization of curriculum implementation. In: Hopkins, D./Wideen, M. (Eds.): Alternative perspectives on school improvement. London/New York 1984, p. 107-118.
- Beckmann, H. K.: Schulreform. In: Speck, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Band I: Wissenschaft — Schule — Gesellschaft. Stuttgart 1976, S. 194-230.
- Berman, P.: Educational change. An implementation paradigm. In: Lehming, R./Kane, M. (Eds.): Improving schools. Using what we know. Beverly Hills 1981, p. 253-286.
- Berman, P./McLaughlin, M.: Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations. Washington 1978.
- Boyd, W. L.: Politics of curriculum change and stability. In: Educational Reserarcher 8 (1979) p. 12-18.
- Carlson, R. O./Gallaher, A. jr./Miles, M. B./Pellegrin, R. J./Rogers, E. M.: Change processes in the public schools (1965). Oregon 1974.
- Conway, J. A.: The myth, mystery, and mastery of participative decision-making in education. In: Educational Administration Quarterly 20 (1984) 3, p. 11-40.
- Corbett, H. D./Dawson, J. A./Firestone, W. A.: School context and school change. New York 1984.
- Crandall, D.: The teacher's rote in school improvement. In: Educational Leadership 41 (1983) p. 8-9.
- Crandall, D./Loucks, S. et al.: People, policies and practices: examining the chain of school improvement. 10 vols. Andover 1983.
- Crandall, D./Louis, K./Velzen, W. van: External support systems. An OECD-publication. Acco 1986.
- Daft, R.L./Becker, S. W.: The innovative organization: Innovation adoption in school organizations. New York 1978.
- Dann, W./Holzner, W./Zaltman, G.: Knowledge utilization. In: Husen, T./Postlethwaite, T. N. (Eds.): International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 5. Oxford/New York 1985, p. 2831-2839.
- Elias, N.: Was ist Soziologie? München 1971. Emrick, J. AlPeterson, S. M.: A Synthesis of findings across five recent studies in educational dissemination and change. San Francisco 1978.
- Frey, K.: Curriculum-Lehrplan. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980. S. 44-51.
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim 1982.
- Frey, K.: Curriculum politics. In: Husen, T./Postlethwaite, T. N. (Eds.): The International Encyclopedia of Education. Oxford 1985, p. 1245-1246.
- Fullan, M.: The meaning of educational change. New York 1982.
- Fullan, M.: Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Weinheim 1983, S. 489-500.
- Fullan, M.: Change processes and strategies at the local level. In: The Elementary School Journal 85 (1985) 3, p. 391-421.
- Gross, N./Giacquinta, J. B./Bernstein, M.: Implementing organizational innovations. New York 1971.
- Hall, G./Loucks, S.: A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. In: American Educational Research Journal 14 (1977), p. 263-276.

- Hall, Ghoucks, S.: The concept of innovation configurations: An approach to addressing program adaptation. Austin 1981.
- Haller, H.-D.: Prozeßanalyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973.
- Hameyer, U.: Innovationsprozesse. Weinheim 1978.
- Hameyer, U.: Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen im Bildungssektor (1978). IPN-Kurzbericht 14. Kiel 1983.
- Hameyer, U.: Interventive Erziehungsforschung. In: Haft, H./Kordes, H. (Hrsg.): Methoden der Erziehungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2), Stuttgart 1984, S. 145-181.
- Hameyer, U.: Planning institutionalization. In: Ekholm, M./Vandenberghe, R. (Eds.): Institutionalization of school improvement efforts: Cases and reflexions. OECDpublication. Leuven 1986.
- Hameyer, U./Aregger, K./Frey, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976.
- Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Weinheim 1983.
- Hopmann, S.: Prozeßanalyse der Lehrplan- und Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel 1985. Hopkins, D./Wideen, M. (Eds.): Alternative perspectives on school improvement. London/New York 1984.
- Huberman, M.: ECRI (Exemplary Center for Reading Instruction). Masepa, North Plains: Key study. Andover/Mass. 1981.
- Huberman, M./Crandall, D.: People, policies and practices: examining the chain of school improvement. Vol. 9: Implications for action. A Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement. Andover 1983.
- Huberman, M./Miles, M.: Innovation up dose. How school improvement Works. New York 1984.
- Kaufmann, K./Schmidt, R.: Theoretische Integration der Hypothesen zur Erklärung der Diffusion von Innovationen durch Anwendung einer allgemeinen kognitiv-hedonistischen Verhaltenstheorie. In: Schmidt, P., (Hrsg.): Innovation. Diffusion von Neuerungen im sozialen Bereich. Hamburg 1976, S. 313-386.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959). In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 25-45.
- Krockow, Chr. Graf von: Reform als politisches Prinzip. München 1976.
- Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1970.
- Lassahn, R./Stach, R.: Geschichte der Schulversuche. Heidelberg 1979.
- Lehming, R./Kane, M. (Eds.): Improving schools. Using what we know. Beverly Hills 1981.
- Louis, K. S./Rosenblum, S./Molitor, J. A.: Stuttegies for knowledge use and school improvement. Washington 1981.
- Louis, K. S./Dentler, R. A./Kell, O.: Putting knowledge to work: Issues in educational dissemination. Washington 1984.
- March, J./Olsen, J.: Ambiguity and organizational choice. Bergen 1976.
- Marris, P.: Loss and change. New York 1975.
- Melle, M./Pratt, H.: Documenting program adaptation in a district-wide implementation effort. Austin 1981.
- Rogers, E. M.: Diffusion of innovations. New York 1983.
- Rolff, H. G.: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung. Essen 1984.
- Sarason, S. B.: The culture of the school and the problem of change (1971). Boston 1982

- Sebbel, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-\Vestfalen. Erfahrungsaustausch als praxisnahe Lehrerfortbildung. In: *Bildung und Erziehung* (1976) 5, S. 374-383.
- Spies, W E.: Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform. In: Heicl, H./Klafki, W (Hrsg.): *Arbeit — Bildung — Arbeitslosigkeit*. 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1985, S. 47-55.
- Schmuck, R. A./Murray, D./Smith, M. A./Schwarz, M./Runkel, M.: *Consultation for innovative schools*. Oregon 1975.
- Stallings, J./Mohlman, G.: *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight high schools (Final report)*. Washington 1981.
- Velzen, W. van/Miles, /vI./Ekholm, M./I-lameyer, U./Robin, D.: *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. An OECD-publication. Leuven 1985.
- Watson, G.: Widerstand gegen Veränderungen. In: Bennis, W. G./Benne, K. D./Chin, R.: *Änderung des Sozialverhaltens*. Stuttgart 1975.
- Weniger, E.: *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (1952). Weinheim 51963.
- Williams, W/Elmore, R. (Eds.): *Social program implementation*. New York 1976.
- Wise, A.: Why educational policies often fail: the hyperrationalization hypothesis. In: *Curriculum Studies* (1977) 9, p. 43-52.

Dr. Uwe Hameyer

Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an
der Universität Kiel
Olshausenstr. 62
D-2300 Kiel 1

Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik

ADAM KORMANN

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.*
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)

Prof. Dr. Werner Taxel
zum 60. Geburtstag

Einleitung

Es wird behauptet, daß sich die Psychodiagnostik in einem Umbruch befindet oder daß die Pädagogische Diagnostik eine „Renaissance“ erlebt. Letzteres trifft sicher dann zu, wenn man die Anzahl der angebotenen Tests und der thematisch einschlägigen Handbücher (z. B. von Klauer 1978) oder der zahlreichen Einzel- und Übersichtsbeiträge (z. B. in den Jahrbüchern *Tests und Trends* oder von Süllwold 1983) als einen Indikator für diese Entwicklung betrachtet. Im Gegensatz dazu sind Beiträge zu einer Pädagogisierung der Diagnostik im Fach Musik auffallend selten. Dieses Defizit hat sicher zahlreiche Gründe, z. B. Skepsis bezüglich der Anwendungsmöglichkeiten naturwissenschaftlicher Methoden im musisch-künstlerischen Bereich, Ausbildungsdefizite bezüglich empirischer Forschungsmethoden und nicht zuletzt die Ablehnung einer differenzierten Leistungsmessung im „nichtselektiven“ Fach Musik mit der „milden“ Zensierung (vgl. Schröter 1981). Erst im Rahmen der Curriculumsdiskussion wurde argumentiert, daß auch in diesem Fach eine möglichst produkt- und prozeßorientierte Bewertung zur Revision und Optimierung des Curriculums notwendig sei (vgl. Füller 1974a, 1974b, 1978). Kraemer konstatiert allerdings bei seiner Rezension der sehr empfehlenswerten Arbeit von Lohmann *Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht* (1982): „Jährlich werden Hunderttausende von Zeugnisnoten im Fach Musik erteilt. Für viele Musiklehrer ist dieser Vorgang mit einem recht schwierigen Entscheidungsprozeß verbunden. Dem Problembewußtsein entsprechend erwartet man eine breite didaktische Diskussion in der Fachliteratur. Doch das Feld grundlegender Arbeiten hält sich in Grenzen. Erst in jüngerer Zeit mehrten sich problemorientierte Beiträge“ (1985, S. 542).

Nun läßt sich aber auch am Beispiel der sog. „Förderdiagnostik“ mit ihrem explizit pädagogischen Anspruch nach einer engen Verzahnung von Diagnose und Intervention nachweisen, daß Grundfragen der Pädagogischen Dia-

agnostik gegenwärtig noch ungelöst sind oder sehr widersprüchlich beantwortet werden (vgl. Kornmann/Meister/Schlee 1983, Schlee 1985). Diese beziehen sich auf definitorische, wissenschaftstheoretische, methodologische, meß- und testtheoretische und vor allem das Theorie-Praxis-Verhältnis betreffende Aspekte. Ihre Komplexität wie Spezifität und die Umfangbegrenzung zwingen jedoch zu einer thesenhaften Darstellung.

These 1: Gegenwärtig fehlt ein allgemein gültiger Konsens zum Begriff „Pädagogische Diagnostik“.

Der Begriff „Pädagogische Diagnostik“ wurde 1968 von K. Ingenkamp in Anlehnung an Medizinische und Psychologische Diagnostik im Rahmen eines Forschungsprojekts als Sammelbegriff für „Beurteilungslehre“, „Leistungsmessung“, „Evaluation“ vorgeschlagen und von seinem Mitarbeiter Ingo Hartmann 1969 im Titel eines unveröffentlichten Projektberichts benutzt (vgl. Lüking 1975). Ingenkamp konzidiert jedoch in seiner jüngsten Publikation *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*: „Pädagogische Diagnostik ist auch heute noch eher ein — heftig umstrittenes und unklares — Programm als eine etablierte wissenschaftliche Teildisziplin. Daher ist es nicht verwunderlich, daß es recht unterschiedliche Definitionen gibt, was Pädagogische Diagnostik sei“ (1985b, S. 10). So erklärt die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan: „Unter Pädagogischer Diagnostik werden alle Maßnahmen zur Aufhellung von Problemen und Prozessen sowie zur Messung des Lehr- und Lernerfolgs und der Bildungsmöglichkeiten des einzelnen im pädagogischen Bereich verstanden, insbesondere solche, die der individuellen Entscheidung über die Wahl der anzustrebenden Qualifikationen der Schullaufbahn, des Ausbildungsganges im Tertiären Bereich und der Berufsausbildung sowie der Weiterbildung dienen“ (1974, S. 75). Andere Autoren unterscheiden zwischen „Pädagogischer Diagnostik im engeren Sinn, die die Planung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen zum Gegenstand hat,“ und „Pädagogischer Diagnostik im weiteren Sinn, die alle diagnostischen Aufgaben im Rahmen der Bildungsberatung umfaßt“. Sie treten in zwei paradigmatischen Entscheidungssituationen auf (Cronbach/Gleser 1965): 1. Selektion, 2. Förderung (Placement) (Reulecke/Rollett 1976, S. 177). Selektionsentscheidungen sind jedoch nach Meinung anderer Vertreter der Pädagogischen Diagnostik mit deren Intentionen nicht vereinbar. So plädierte die Projektgruppe für „eine förderungsorientierte pädagogische Diagnostik auf der Basis des Lehrerurteils und curricularer Tests, die nur den Zweck haben, das Erreichen oder Nichterreichen von Lernzielen und die Gründe für das Nichterreichen von Zielen festzustellen“ (1973, S. 98).

Zu dieser definitorischen Problemfrage sei ergänzend darauf hingewiesen, daß nach einer schriftlichen, nichtrepräsentativen Umfrage des Referenten an Schulpsychologen und Beratungslehrern (1981) Praktiker den Begriff „Pädagogische Diagnostik“ offensichtlich noch nicht rezipiert haben. Die Mehrzahl der Befragten fand die begriffliche Verschmelzung „pädagogisch-psychologische Diagnostik“ zur Kennzeichnung ihrer derzeitigen diagnostischen Praxis am zutreffendsten, da sie von den mannigfachen Aufgabenfeldern her pädagogisch, von den Methoden her überwiegend am Standard der herkömmlichen Psychodiagnostik orientiert sei. Dieser Begriff wird auch in der deutschsprachigen Fachliteratur über ideologische Grenzen hinweg verwendet (vgl. K. Heller 1979 oder Witzlack u. a. 1979).

These 2: Die Verankerung der „Pädagogischen Diagnostik“ in einem bestimmten Menschenbild oder in einer bestimmten Persönlichkeitstheorie ist gegenwärtig nicht möglich.

Kernpunkt dieser Problemfrage ist die Tatsache, daß jedes Diagnostizieren und Prognostizieren nach einem bestimmten „Menschenbild“ oder einer bestimmten „Theorie“ erfolgt. Dies können sog. „naive Alltagstheorien“, aber auch wissenschaftlich möglichst fundierte Handlungstheorien sein. Vor allem Vertreter der Sonderpädagogik haben sich mit dieser anthropologisch besonders relevanten Frage auseinandergesetzt (vgl. Barkey 1975, Kobi 1977, Kornmann/Meister/Schlee 1983). Reimer Kornmann (1982) demonstriert am Beispiel des Kollegen Rudi Ratlos die praktische Bedeutung verschiedener Modelle, wenn dieser völlig niedergeschlagen in der großen Pause das Lehrerzimmer betritt:

„Ich weiß einfach nicht mehr, was ich tun soll. Bruno stört andauernd so, daß ein normaler Unterricht völlig unmöglich ist!' Der erste hilfreiche Kollege Trenn sagt: Ja, ins Vergleich zu den übrigen Schülern ist Bruno ja wirklich extrem auffällig. Sie sollten ihn daher testen lassen, ob sich als Ursache eine Persönlichkeitsstörung objektivieren läßt, die die Umschulung in die Sonderschule für Verhaltensgestörte notwendig macht' Darauf antwortet die Kollegin Lehr: ‚Zunächst müßte man doch einmal auflisten, was Bruno so alles macht, und dann auch feststellen, unter welchen Bedingungen eigentlich das störende und das unauffällige Verhalten häufiger, aber auch seltener auftritt. Natürlich müßten Sie dazu Beobachungskriterien festlegen. Wenn Sie das alles getan haben, dann ist alles weitere im Grunde genommen einfach: Sie brauchen nur noch die auslösenden Bedingungen und die nachfolgenden Konsequenzen zu ändern und schließlich müßten Sie nur noch kontrollieren, ob sich das gewünschte Verhalten langsam aber stetig einstellt.' Der Kollege Stempel gibt daraufhin zu bedenken: ‚Man darf darüber aber nicht vergessen, daß Bruno gerade mit solchen Anforderungen seine Schwierigkeiten haben könnte, die Sie, Herr Kollege Ratlos, für wichtig halten. Vielleicht lehnt sich der Junge vor allem dagegen auf, daß er Ihre Erwartungen erfüllen muß, und diese sind vielleicht inzwischen auch schon so negativ,

daß Sie in ihm nur noch den Störer sehen können. So etwas wirkt sich dann natürlich auch ganz fatal auf Ihre Interaktionen mit ihm aus.' ja, ja, man muß wirklich versuchen, den Bruno zu verstehen', pflichtet Kollegin Selbst: Tätig bei, 'aber ich muß noch auf einen weiteren Aspekt hinweisen: eigentlich verhält sich jeder Mensch auf dem Hintergrund seiner Lern- und Lebensgeschichte in jeder Situation sinnvoll. Dies bedeutet freilich nicht, daß jedes Verhalten auch sinnvoll im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung ist. Man müßte also dem Bruno Aufgaben stellen, an deren Bewältigung er ein eigenes persönliches Interesse hat und für die er die notwendigen Voraussetzungen besitzt und die geeignet sind, seine eigene Lage zu verändern. Denn dadurch, daß er etwas verändert, verändert er auch sich selbst. Nur durch Tätigkeiten, die einem Menschen sinnvoll erscheinen und ihm vielfältige Lernmöglichkeiten bieten, kann sich die Persönlichkeit entfalten! "

R. Kornmann konzidiert zwar, daß diese Geschichte viel zu schön sei, um wahr zu sein. Dennoch ließen sich folgende vier verschiedene Handlungskonzepte oder Modelle darstellen, die die Grundlage für unterschiedliche diagnostische und prognostische Tätigkeiten seien: Kollege Trenn praktiziere das sog. „*Medizinische Modell*“, das nach der Vorgehensweise der Mediziner die Ursachen für die Verhaltensstörung ausschließlich bei Bruno selbst, nicht aber auch in seiner Umwelt sehe. Danach betrachte man negative Abweichungen individueller Merkmale **in** bezug auf die Durchschnittsnorm einer Bezugsgruppe (z. B. ein IQ von 70 als Indikator für Lernbehinderung). Im Gegensatz zu diesem „*Medizinischen Modell*“ praktiziere der Kollege Lehr offensichtlich das sog. „*lehrtechnologische*“ oder „*behavioristische Modell*“, das Bruno durch Prinzipien der Pädagogischen Verhaltensmodifikation den disziplinarischen Anforderungen des Lehrers Ratlos anpassen soll. Lehrer Stempel favorisiere dagegen das „*sozialwissenschaftliche*“ oder „*interaktionistische Modell*“, indem er die disziplinarischen Anforderungen und Erwartungen des Lehrers und sein Interaktionsverhalten geändert wissen will. Abweichendes Verhalten wird demnach nicht eindeutig einseitig, sondern vielmehr interaktionistisch bedingt interpretiert. Kollegin Selbst-Tätig schließlich bevorzuge nach einem Lernprozeß das sog. „*epistemologische Subjekt-Modell*“ nach Groeben/Scheele (1980). Danach sei ein Mensch grundsätzlich Herr über sein Tun und Denken, sein selbständiges Erkennen und Handeln beruhe auf den gleichen Prinzipien wie jede wissenschaftliche Erkenntnis (vgl. R. Kornmann 1982, S. 101). Solche idealtypischen Orientierungshilfen sind für den Diagnostiker grundsätzlich zu begrüßen, da sie ihn zur permanenten Auseinandersetzung mit seinem Denken, Handeln und dem zugrundeliegenden Menschenbild zwingen. Gegen eine zu starre Dichotomisierung von Modellen diagnostischen Handelns können jedoch andererseits sowohl seitens der Erkenntnistheorie wie seitens der Praxis Bedenken vorgebracht werden. So

kritisiert Schröder (1983, S. 58), daß das „*Medizinische Modell*“ nur „*ein heuristischer Begriff zur groben Orientierung ist*“: der zudem mit einigen wissenschaftstheoretischen Mängeln behaftet sei. Westineyer (1981) warnt außerdem in seiner Kontroverse mit Vertretern des „epistemologischen Subjektmodells“ vor einem vorschnellen Gebrauch des Wortes „Paradigmenwechsel“. Aus der Sicht des Praktikers stellt sich eine Reihe von Fragen: Werden diese Modelle stets in „reiner“ Form praktiziert? Bedingt nicht vielmehr der konkrete Einzelfall eine Schwerpunktsetzung auf das eine oder andere Modell? Besteht bei einer zu einseitigen Modellfixierung nicht die Gefahr, daß mühsam aufgebaute Kommunikationen und Kooperationen mit Vertretern eines als negativ bewerteten Modells zum Nachteil des zu fördernden Individuums vorschnell aufgegeben werden müssen? Deshalb sind Bemühungen zur Überwindung von Modell-Dichotomisierungen mit negativ wertendem Charakter zu begrüßen. So ersetzen Wahl u. a. (1983, S. 17f.) den Begriff „naive Alltagstheorie“ durch „subjektive Theorie“, da ihrer Meinung nach in den Wörter „naiv“ und „Alltag“ Wertungen stecken, „die eine *Geringschätzung* der Lehrer und ihrer Fähigkeiten zum angemessenen Theoriegebrauch enthalten“. Zugleich plädieren diese Autoren dafür, „subjektive“ Theorie und „wissenschaftliche“ Theorie auf einem Kontinuum anzusiedeln.

These 3: Trotz eines Akzentwechsels in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik fehlt eine konsensträchtige Methodologie

Seit Ende der 60er Jahre lassen sich für den pädagogischen, klinischen sowie berufs- und eignungsdiagnostischen Bereich neue Zielvorstellungen inhaltlicher wie methodischer Art nachweisen. Der allgemeine Wandel von einem mehr statischen und reifungsorientierten zu einem mehr dynamischen, lern-, interaktions- und veränderungsorientierten Persönlichkeits- und Entwicklungsverständnis (vgl. Rüdiger 1981) bewirkte einen „Akzentwechsel“ in der Diagnostik, der vor allem von Pawlik (1976) mit folgenden Polarisierungen beschrieben wurde:

1. „*Eigenschaftsdiagnostik*“ versus „*Verhaltensdiagnostik*“: Die herkömmliche Eigenschaftsdiagnostik versucht demnach eine möglichst zuverlässige Diagnose und Prognose von relativ zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmalen („traits“) oder Konstrukten wie „Intelligenz“ oder „Musikalität“ mittels normenorientierter Tests. Im Gegensatz dazu wird bei der Verhaltensdiagnostik ein besonderer Wert auf die situativen Komponenten gelegt, die für die jeweilige Ausprägung des Verhaltens verantwortlich sind. Dabei sind Verhaltensweisen nicht mehr Symptome eines „dahinter“ liegenden

den Konstrukts, sondern *direkt* Gegenstand der Analyse. Vertreter der Verhaltenstherapie fordern, daß Diagnose und Therapie in ständigem Wechsel ablaufen, wobei die Bedeutung normenorientierter Tests zugunsten einer möglichst umfassenden „Verhaltensinventarisierung“ (Pawlik 1976) mit verschiedensten psychologischen und psychophysischen Methoden zurücktritt (vgl. Groffmann/Michel 1983, Petermann 1985).

2. „*Statusdiagnostik*“ versus „*Prozeßdiagnostik*“: Nach Pawlik geht man bei der Statusdiagnostik davon aus, „*daß das diagnostische Ergebnis, der Befund, entweder selbst hohe Stabilität besitzt oder die spätere Entwicklung so bestimmt, daß eine den Status gleichförmig fortschreibende (extrapolierende) Prognose zulässig und hinreichend ist*“. Im Gegensatz dazu ist es das Ziel der Prozeßdiagnostik, „*Veränderungen in psychologischen Variablen festzustellen. Solche Veränderungsmessungen können der Beschreibung spontaner (zum Beispiel im psychischen Entwicklungslauf gelegener) oder durch von außen (zum Beispiel durch pädagogische Maßnahmen oder durch klinisch-psychologische Behandlung) induzierter Verhaltensveränderungen dienen*“ (1976, S. 24). Zum Methodeninventar der Prozeßdiagnostik werden z. B. „Verhaltensanalyse“, „Interaktionsanalysen“, „Zielerreichendes Lernen“, „Lernwegdifferenzierung“ oder „Lerntests“ gerechnet. Gerade die nach dem Grundmuster „Vortest — Pädagogisierungsphase — Nachtest“ angelegten Lernfähigkeitstests gelten als Alternativkonzepte zu den herkömmlichen Intelligenz- und Schulleistungstests. Sie wurden bisher vor allem von Guthke (1972) im Rahmen des Leipziger Projekts, von Budoff im Rahmen des Cambridge Projekts (1979) und von Feuerstein an der „Youth Alia Klinik Jerusalem“ (1979) entwickelt und erprobt. Der Referent versuchte die Darstellung und kritische Würdigung der verschiedenen Konzepte dieses interessanten Ansatzes (vgl. Kormann 1979, 1982, 1984, Kormann/Sporer 1983). Prozeßdiagnostik dürfte aber auch bei der Analyse musikalischer Lernprozesse interessant sein. Die damit verbundenen methodischen Probleme der *Veränderungsmessung* sollen allerdings nicht verschwiegen werden (vgl. Kormann 1984b, Petermann 1985).
3. „*Selektionsdiagnostik*“ versus „*Förderungsdiagnostik*“: Die Pole der verschiedenen Entscheidungsstrategien (vgl. Jäger 1982) werden manchmal in bewußt simplifizierender Weise als „Selektions!“ oder „Ausleseentscheidung“ nach dem Motto „Teach the best, shoot the rest!“ und als „Förderungsdiagnostik“ nach dein Prinzip „Diagnostik im Interesse der Betroffenen“ markiert. Da Selektionsentscheidungen vor allem mittels Zensuren und herkömmlicher, nach der „klassischen“ Testtheorie konstruierter

Schulleistungs- und Intelligenztests vorgenommen wurden und werden, setzte gegen beide Methoden eine heftige, teils polemisch geführte Kritik ein. Diese bezieht sich auf historische, bildungs- und gesellschaftspolitische, inhaltliche, meß- und entscheidungstheoretische Aspekte. Auf einschlägige Beiträge kann nur verwiesen werden (vgl. Kvale 1972, Mauermann 1973, Fischer 1974, Tiedemann 1974, Scheckenhofer 1975, Pulver/Lang/Schmid 1975, Grubitzsch/Rexilius 1978, Grünwald 1980, Hilke 1980; bezüglich der wenigen standardisierten Musiktests vgl. Kor-mann 1985a). K. Ingenkamp dagegen kritisiert *„die Testkritik ohne Alternative“* (1981, 1985a, 1985b), die seiner Meinung nach zu einem Rückgang der Testanwendung sowie zu einem Stillstand in der methodischen Weiterentwicklung von Diagnoseinstrumenten führte (1985a, S. 13). Damit stellt sich die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis.

These 4: Die verstärkte Diskussion über eine Pädagogisierung der Diagnostik ohne entsprechende ausgereifte und praktikable Alternativkonzepte bewirkt in der Praxis eine wachsende Kluft zwischen Theorie und schulischer Alltagsrealität.

Die Folgen dieser zunehmenden Theoriediskussion auf die Diagnosepraxis sind gegenwärtig nicht exakt feststellbar, da selbst zur bisherigen Diagnosepraxis umfassendes empirisches Material fehlt, und sogar fachkompetente Autoren mehr auf Vermutungen angewiesen sind. Diese in jeder Hinsicht unbefriedigende Situation veranlaßte den Referenten bereits 1967 zu einer nichtrepräsentativen schriftlichen Umfrage an Lehrern zum Thema „Einstellungen und Erfahrungen mit Tests“. Danach wurden von der Mehrzahl der Befragten solche Tests akzeptiert, die vor allem die „Nebenkriterien“ der Nützlichkeit und Ökonomie erfüllten. Inzwischen liegen die Befunde einiger größerer Umfragen aus der Sicht des „Produzenten“ (vgl. die Regionalanalyse von Ingenkamp, o. J.) und des „Konsumenten“ (vgl. Haase 1978, Hehl 1983) vor. Während bestimmte Berufsgruppen (z. B. klinische Psychologen, Schulpsychologen, Sonderschulpädagogen) ergänzend zu explorativ-anamnestischen Techniken und Beobachtungsmethoden je nach Fragestellung auch Schulleife-, Intelligenz-, Konzentrations-, Persönlichkeits- und diagnostische Schulleistungstests im Sinne einer „sequentiellen Strategie“ nach Heller (1979) verwenden, haben sie im schulischen Alltag anscheinend eine geringe Bedeutung. So werden die Vermutungen von C. und R. Schwarzer, *„daß sich in den letzten zehn Jahren trotz aller Bemühungen der Pädagogischen Diagnostik nicht einmal die informellen Tests — geschweige denn die mehr for-*

mellen curriculumbezogenen Tests — auf breiter Basis durchgesetzt haben“ (1978, S. 320), durch das Umfrageergebnis von Haase (1978) voll bestätigt: *„Informelle Tests sind Lehrern weitgehend fremd“* (S. 252). Zum gegenwärtigen Stand der mit großen Hoffnungen verbundenen kriteriumsorientierten Leistungsmessung resümieren Fricke/Lühmann (1983, S. 65f.): *„Obwohl auch in Deutschland die testtheoretischen Arbeiten zur kriteriumsorientierten Testkonstruktion, Testanalyse und Testauswertung zahlreich sind, sind die Auswirkungen auf die pädagogische und psychologische Praxis gering. Es fehlen entsprechend konstruierte kriteriumsorientierte Tests“*; Zum Einsatz des 1970 „noch euphorisch begrüßten“ Diagnosebogens führt Ingenkamp aus: *„In Deutschland spielen Diagnosebogen zu Beginn der achtziger Jahre keine nennenswerte Rolle mehr. Es ist nicht zu übersehen, daß ein großer Anteil der Lehrer noch nicht bereit ist, die leicht handhabbare Zensurengebung zugunsten eines arbeitsintensiveren, anspruchsvolleren Diagnoseinstruments aufzugeben“* (1985a, S. 25).

Zusammenfassung und Perspektiven

Eine realistische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation der Pädagogischen Diagnostik weist auf folgenden Widerspruch hin: Ihre vielfältigen Aufgaben (nach Ingenkamp Vergleich, Analyse, Prognose, Interpretation, Mitteilung und Wirkungskontrolle, 1985b) können durch die zahlreichen ungelösten Problemfragen nicht überzeugend gelöst werden. Eine Pädagogisierung der Diagnostik setzt die Erfüllung folgender Minimalforderungen voraus:

1. *Akzeptanz der Notwendigkeit einer möglichst objektiven Bewertung der Lehr-Lern-Prozesse.* Damit soll keineswegs eine „naive Testerei“, sondern vielmehr eine größere Transparenz bei der Beurteilung pädagogisch wichtiger Entscheidungen angestrebt werden. Für das Fach Musik ist dies z. B. der Eintritt in das Studium. Tagungsteilnehmer schlugen deshalb eine verstärkte Diskussion des Aufnahmefokus vor (vgl. z. B. den Projektbericht von Schilling u. a. 1976).
2. *Forderung nach einer für alle Studierenden eines Lehramts verbindlichen Methodenausbildung:* Es ist unverständlich, daß man einerseits von zukünftigen Diplompsychologen und Diplompädagogen profunde Kenntnisse in der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodologie, der Statistik und der Testtheorie mit Qualifikationsnachweisen verlangt, anderer-

seits Studierende der Lehrämter zwar über die mannigfachen Fehlerquellen der Zensurgebung und über die Mängel von Tests informiert, ihnen aber keine soliden Kenntnisse über diese vermittelt. Beurteilen und Beraten gehören nach dem Deutschen Bildungsrat (1970) zu den fünf Aufgaben des Lehrers. Die Vermittlung von Basiskenntnissen der Leistungsdiagnostik in der Schule (vgl. z. B. Heller 1984) mit Klausurprüfungen ist eine Minimalforderung zur Behebung dieses pädagogisch untragbaren Zustands.

3. *Forderung nach einer kollegialen Kooperation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern*: Selbst wenn man die Notwendigkeit dieser Forderung akzeptiert, fehlen bisher konkrete Handlungsanweisungen zu deren Realisierung. Da der Referent zusammen mit Hochschullehrern und Pädagogen verschiedener Schularten (Volksschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule) zum sog. „examinierten Beratungslehrer“ auch in der psychologisch-pädagogischen Diagnostik ausbildet, möchte er seine diesbezüglichen Erfahrungen kursorisch mitteilen. Die intendierte Zusammenarbeit wird dann gefördert, wenn (1) der Dozent erste Frustrationserlebnisse verarbeiten kann; (2) die Praxiserfahrungen der Teilnehmer akzeptiert und in sein Lehrangebot integriert (vgl. Kormann 1986); (3) auf unterschiedliche Vorkenntnisse durch Lernwegdifferenzierung flexibel reagiert; (4) keinen elaborierten Sprachkodex zelebriert; (5) Methodenrigorismus vermeidet (z. B. als Vertreter des empirisch-statistischen Ansatzes auch die kasuistische und biographische Methode akzeptiert, vgl. Traxel 1974, Kormann 1984a, Jäger 1985); (6) zu einseitige wissenschaftliche Positionen aufgibt (z. B. „Verteufelung der bösen Selektionsdiagnostik“ oder Desavouierung der Förderdiagnostik als „monströse Beschwörungsformel“); (7) auch nicht opportune Themen aufgreift (z. B. Hochbegabung und ihre Diagnose, vgl. Wieczerkowski/Wagner 1985, Kraus 1985, Kormann 1985b); (8) ausgearbeitete Veranstaltungspapers zur Vor- und Nachbearbeitung bietet (vgl. AMPF-Modus) und — last not least — mit den Teilnehmern nach den Fortbildungsveranstaltungen kommuniziert.

Die Erfüllung dieser sicher nicht anspruchslosen Anforderungen hat einen zweifachen Effekt: Man verhindert dadurch möglicherweise eine frühzeitige geistige Pensionierung mancher Lehrer (vgl. Bastian 1985, S. 45) und zu lange Problemferien mancher Hochschullehrer.

Literatur

- Barkey, P.: Modelle in der pädagogischen Diagnostik. In: Barkey, P./Langfeldt, H.-P./Neumann, F. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern 1976.
- Bastian, H. G.: Schüler und Musikunterricht. Neue Daten zu alten Fragen an 13-16jährige. In: Musik und Bildung 1985, S. 34-46.
- Fischer, G.: Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Bern 1974.
- Füller, K.: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Weinheim 1974a.
- Füller, K.: Standardisierte Musiktests. Frankfurt/M. 1974b.
- Füller, K.: Beurteilung im ästhetischen und psychomotorischen Bereich a) Musik — und Musik. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 3. Düsseldorf 1978, S. 693-698 u. 801-809.
- Groffmann, K.-J./Michel, L. (Hrsg.): Verhaltensdiagnostik. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden, Serie II: Psychologische Diagnostik. Göttingen 1983.
- Groeben, N./Scheele B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977.
- Grubitzsch, S./Rexilius, G. (Hrsg.): Testtheorie — Testpraxis. Reinbek 1978.
- Grünwald, H.: Die sozialen Ursprünge psychologischer Diagnostik. Darmstadt 1980.
- Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Stuttgart 1977.
- Haase, H.: Tests im Bildungswesen. Urteile und Vorurteile. Göttingen 1978.
- Heller, K.: Beurteilung und Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Bolscho, D./Schwarzer, C. (Hrsg.): Beurteilen in der Grundschule. München 1979.
- Heller, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnose in der Schule. Bern 1984.
- Hilke, R.: Grundlagen normenorientierter und kriteriumsorientierter Tests. Eine kritische Auseinandersetzung mit der klassischen Testtheorie und den logistischen Testmodellen. Bern 1980.
- Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971.
- Ingenkamp, K.: Regionalanalyse der Anwendung von Schultests in Deutschland. Hektograph o.O. u. o.J.
- Ingenkamp, K.: Testkritik ohne Alternative. In: Jäger, R. S./Ingenkamp, K./Starck, G. (Hrsg.): Tests und Trends 1981. Weinheim 1981, S. 71-101.
- Ingenkamp, K.: 1955-1985: Drei Dekaden Pädagogischer Diagnostik in Deutschland: Entwicklungen, Kontroversen und Perspektiven. In: Jäger, R. S./Horn, R./Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985a, S. 13-40.
- Ingenkamp, K.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1985b.
- Jäger, R. S.: Strategien und Zielsetzungen in der Pädagogischen Diagnostik: Eine Analyse verschiedener Randbedingungen. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982. Weinheim 1982, S. 119-145.
- Jäger, R. S.: Biographische Analyse in der Pädagogischen Diagnostik. (Unter Mitarbeit von Dietlinde Nord-Rüdiger). In: Jäger, R. S./Horn, R./Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985, S. 135-167.
- Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde., Düsseldorf 1978.
- Kobi, E. E.: Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung — Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977.
- Kormann, A.: Erfahrungen und Einstellungen zum Testen: In: Der Schulpsychologe 1967, 1, S. 10-16.

- Kormann, A.: Lerntests — Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Eckensberger, L. (Hrsg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Bd. 2. Göttingen 1979, S. 85-95.
- Kormann, A.: Möglichkeiten von Lerntests für Diagnose und Optimierung von Lernprozessen. In: Ingenkamp, K./Horn, R./Jäger, R. S. (Hrsg.): Tests und Trends 1982. Weinheim 1982, S. 97-117.
- Kormann, A.: Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Musikalische Früherziehung“. In: Kleinen, G. (Hrsg.): Kind und Musik (Musikpädagogische Forschung, Band 5), Laaber 1984a, S. 284-299.
- Kormann, A.: Konzepte der Veränderung- und Lernmessung. In: Heller, K. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern 1984b, S. 117-124.
- Kormann, A.: Tests in der Musikpsychologie. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie. München 1985a, S. 502-509.
- Kormann, A.: Möglichkeiten der Einzelfallforschung zur Identifikation musikalisch hochbegabter Kinder. Vortrag auf der 6. Weltkonferenz über hochbegabte und talentierte Kinder. Hamburg 1985b.
- Kormann, A. (Hrsg.): Pädagogische Diagnostik in der Schulpraxis. Probleme — Diagnostik — Intervention. Eine Fallsammlung. Weinheim 1986.
- Kormann, A./Sporer, S.: Learning Tests — Concepts and Critical Evaluation. In: Studies in Educational Evaluation 9 (1983), p. 169-184.
- Kornmann, R.: Sonderpädagogik. Beratung und Begutachtung im Bereich der Verhaltensstörungenpädagogik. Fernuniversität, Gesamthochschule Hagen 1982.
- Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg 1983.
- Kraus, J.: Hochbegabte Kinder und Jugendliche. In: Gymnasium in Bayern, 6./7., 1985, S. 19-25.
- Kraemer, R.-D.: Rezension über „Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht“ von W. Lohmann. In: Musik und Bildung, 1985, S. 542.
- Kvale, S.: Prüfung und Herrschaft. Weinheim 1972.
- Lohmann, W.: Ansätze zu einer objektiven Bewertung von Leistungen im Musikunterricht. Schriften zur Musikpädagogik. Wolfenbüttel 1982.
- Lohmann, W.: Ansätze zur Evaluation in der Unterrichtspraxis. In: ZfMP 25, 1984, S. 15-25.
- Pawlik, K. (Hrsg.): Modell- und Praxisdimensionen psychologischer Diagnostik. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart 1976.
- Petermann, F.: Veränderungsmessung. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hrsg.): Musikpsychologie. München 1985.
- Projektgruppe: Diagnostik in der Schule. München 1973.
- Pulver, U. A./Lang, A./Schmid, F. W. (Hrsg.): Ist Psychodiagnostik verantwortbar? Bern 1978.
- Reulecke, W./Rollett, B.: Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik, Stuttgart 1976, S. 177-202.
- Rüdiger, D.: Prozeßdiagnostik. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981.
- Schilling, M./Kneihls, H. M./Fak, U.: Der Eintritt in das Studium der Musikerziehung. Beschreibende Analyse der Aufnahmeprüfung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien im Herbst 1976.
- Schlee, J.: Förderdiagnostik — eine bessere Konzeption? In: Jäger, R. S./Horn, R./Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985, S. 82-108.
- Schröder, U.: Falsche Ansprüche und notwendige Aufgaben — Kritische Anmerkungen zur „Förderungsdiagnostik“. In: Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg 1983.

- Schröter, G.: Zensuren? Zensuren! Allgemeine und fachspezifische Probleme. Baltmannweiler 1981.
- Schwarzer, C./Schwarzer, R.: Praxis der Schülerbeurteilung. München 1977.
- Süllwold, F.: Pädagogische Diagnostik. In: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden; Serie II: Psychologische Diagnostik, Bd. 2: Intelligenz- und Leistungsdiagnostik. Göttingen 1983, S. 307-386.
- Tiedemann, J.: Die Problematik der Schuleingangsdagnostik unter entscheidungstheoretischem Aspekt. In: Zschr. f. Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie 6 (1974), S. 124-132.
- Traxel, W.: Grundlagen und Methoden der Psychologie. Bern 1974.
- Wahl, D./Schlee, J./Krauth, Jilvlurek, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Oldenburg 1983.
- Westmeyer, H.: Zur Paradigmadiskussion in der Psychologie. In: Michaelis, W (Hrsg.): Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980. Göttingen 1981, S. 115-126.
- Witzlack, G./Guthke, J./Jäger, C./Klemm, H./Matthes, G.: Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule. Berlin (DDR) 1979.
- Wieczerkowski, W./Wagner, H.: Diagnostik von Hochbegabung. In: Jäger, R. S./Horn, Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4. Weinheim 1985, S. 109-134.

Dr. Adam Kormann
 Wilhelm-Hauff-Str. 20
 D-8300 Landshut

Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter

GÜNTER KLEINEN

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)*

1. „Musikalische Lebenswelten“ als Ausgangspunkt

Die im folgenden herangezogene Pilotstudie war veranlaßt durch die Frage: Wie lassen sich inhaltliche Aussagen zum Thema „musikalische Lebenswelten“ auf non-verbalem Weg erzielen, der insbesondere für Kinder im Grundschulalter gangbar ist? Durch eine Methode, die auf jüngere Kinder zugeschnitten ist, sollen vorangegangene Studien in höheren Altersstufen ergänzt werden (vgl. Kleinen 1985). Die inhaltliche Fragestellung grenzt die Untersuchung deutlich von anderen Studien über Kinderbilder ab, die vor allem von Seiten der Kunstdidaktik und Kunsttherapie unternommen worden sind und die sich mit Mal- und Darstellungsfähigkeiten im Kindesalter, mit Problemen der Beurteilung sowie mit therapeutischen Möglichkeiten befassen (vgl. John-Winde 1981, Mühle 1971, Rabenstein 1980, Rech 1977). Stattdessen soll die musikalische Durchdringung der Lebenswelten schon im Grundschulalter erfaßt werden, wie sie durch eigenes Instrumentenspiel und Singen, die bekannten Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule, durch Freunde und durch die technischen Medien verursacht wird. Insofern verfolgt diese Studie auch deutlich andere Zielsetzungen als Arbeiten zur Erfassung musikalischer Rezeptionsweisen (Behne 1974, Backer 1977) oder der Motivationsbedingungen im Instrumentalunterricht von Kindern (Gellrich/Osterwold/Schulz 1986, vgl. auch die Ausführungen bei la Motte-Haber 1985). Daß Kinderzeichnungen mit Erfolg im Rahmen der psychologischen Diagnostik herangezogen werden können, darf als gesichert angesehen werden (Sehringer 1983).

Eine besonders interessierende Frage, nämlich die nach dem Einfluß der technischen Medien, wurde absichtlich nicht direkt gestellt. Jedoch darf aus einer Analyse von Bildern, die zu dem relativ offenen Thema „Ich und die Musik“ gemalt wurden, eine relativ „ehrliche“ Antwort erwartet werden. Eine indirekt gefundene Antwort dürfte einen Einfluß der technischen Medien, wenn ein solcher überhaupt zutage tritt, besonders eindringlich belegen.

2. Stichprobe und soziographische Variablen

Die Stichprobe wurde im Schuljahr 1984/85 erhoben und besteht aus insgesamt 188 Kindern, die folgenden Schuljahren zugehören: 1. Schuljahr: 20, 2. Schuljahr: 66, 3. Schuljahr: 55, 4. Schuljahr: 26, 5. Schuljahr: 21. Die Bilder wurden in drei Schulen mit unterschiedlichen sozialen Einzugsgebieten gemalt:

- a. mittleres bis unteres soziales Einzugsgebiet: 82
- b. gehobenes soziales Einzugsgebiet: 85
- c. mittleres soziales Einzugsgebiet: 21

Insbesondere a und b sollen miteinander verglichen werden.

Die Geschlechter waren mit 91 Jungen und 97 Mädchen annähernd gleich verteilt. Die von den Kindern auf der Rückseite der Bilder vermerkten Elternberufe wurden sehr grob in studierte und nicht-studierte Berufe unterteilt und zu einer sehr rudimentären Bestimmung der sozialen Schichtzugehörigkeit benutzt. Danach sind 60 Kinder oberhalb und 128 Kinder unterhalb der sozialen Mitte einzuordnen.

Insgesamt gesehen ist die Stichprobe relativ klein und unausgewogen. Die Ergebnisse tragen daher eher den Charakter von Hypothesen als von gesicherten Erkenntnissen.

3. Inhaltsanalyse der Bilder

Die Auswertung der Bilder wird in zwei Schritten vorgenommen: einerseits quantitativ durch statistische Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten, andererseits in einer qualitativen Analyse, die sowohl vom statistisch signifikanten Trend als auch von selteneren Phänomenen oder gar von Einzelfällen ausgeht. Die quantitative Auswertung, bei der die Bildinhalte nach einem Kategorienschema verschlüsselt wurden, bedient sich der Computerhilfe in Form des SPSS-Programmpakets (Statistical Package for the Social Sciences). Es wurden lediglich Häufigkeitszählungen und Signifikanzprüfungen beim Vergleich der soziographischen Variablen vorgenommen.

3. 1 Quantitative Auswertung

Die allgemein gehaltene Aufgabe, ein Bild zum Thema „Ich und die Musik“ zu malen, wurde von den Kindern unterschiedlich konkretisiert. Einige malen sich selbst mit einem Musikinstrument in ihrem Zimmer, andere skizzieren den Gebrauch ihres Radiorekorders, wieder andere stellen die Bühnenshow einer bekannten Popgruppe dar usw. Es ist schwer einzuschätzen, wie weit diese Themenkonkretisierung Resultat der durch die jeweilige Lehrerin gegebenen Anregungen ist oder wie weit sie von den Kindern selbst herrührt. Auch läßt sich vermuten, daß die Kinder im Lauf ihrer schulischen Existenz bestimmte Vorstellungen darüber entwickeln, was von ihnen in der Schule erwartet wird, und entsprechendes malen. Um erst einmal ein sicheres Fundament der Fakten jenseits des weiten Feldes von Vermutungen zu erhalten, wurde eine quantitative Analyse der Bilder vorgenommen, die von dem ausgeht, was die Kinder letztlich zu Papier gebracht haben.

3. 1. 1 Auswertungsschema

Eine erste Durchsicht führte zur Bildung von rund 50 Kategorien, innerhalb deren — mit Computerhilfe — gezählt, nebeneinandergestellt und verglichen werden kann. Im Verlauf der Bildaufschlüsselung waren einige Modifikationen anzubringen, die in die folgende Aufstellung eingearbeitet sind. Die soziographischen Angaben sollen eine differenziertere Interpretation ermöglichen.

Folgende Kategorien wurden gebildet — hinter dem Gedankenstrich ist die Gesamtzahl der Nennungen aufgeführt:

1. Bildnummer — 188
- Soziographische Angaben*
2. Schulklasse (1 bis 5) — 20/66/55/26/21
3. Einzugsgebiet (unteres, gehobenes, mittleres) — 82/85/21
4. Junge/Mädchen — 91/97
5. Elternberuf (studiert/nicht-studiert) — 60/128
- Dargestellte Gegenstände, Personen und Situationen*
- Musikinstrumente*
6. Flöte — 60
7. Klavier, Flügel — 26
8. Gitarre — 23
9. Schlagzeug — 40
10. Harfe — 4

11. Violine - 7
12. Klarinette - 5
13. Trompete 12
14. ... (Orff-Instrumentarium, Kontrabaß, Akkordeon, Querflöte, E-Orgel, Saxophon, Alphon ...) - 51

Technische Geräte

15. Cassettenspieler, Walkman - 10
16. Plattenspieler - 14
17. Radio, Radiorekorder - 42
18. Phonoanlage - 8
19. Fernsehgerät, Videorekorder - 8
20. ... (Mikrophon) - 21

Schrift

21. „Ich und (die) Musik“ - 98
22. ... (Sprechblasen, Beschriftungen) - 71
23. Noten - 72

Personen

24. selbst - 172
25. Vater - 4
26. Mutter - 3
27. Geschwister - 8
28. Freunde - 55
29. ... (Publikum) - 5

Natur

30. Pflanzen, Bäume - 28
31. Vögel - 8
32. Sonne, Wolken - 19
33. ... (Schmetterlinge, Berge, Tiere) - 4

Situationen

34. häusliches Zimmer - 101
35. Schulraum - 3
36. im Freien - 19
37. Bühne, Podium - 20
38. Diskothek - 6
39. ... (Auto, Studio) - 7

Aktionsformen

40. Instrument spielen - 106
41. singen - 24
42. tanzen - 17
43. dirigieren - 7
44. ausruhen - 2
45. fernsehen - 2
46. ... (zuhören) - 59

Darstellungsweise

47. farbig/schwarz-weiß
48. ... (Kritzeleien?)

Interpretation/Kommentar

49. ... (1 bis 9)
1 geeignet für symptomatische Aussage

- 2 aufschlußreiche Größenverhältnisse
- 3 aufschlußreich für emotionales Befinden
- 4 interessant als Ich-Darstellung
- 5 interessant als Beziehungsdarstellung
- 6 interessant für Altersentwicklung
- 7 interessant für soziologische Erklärung
- 8 interessant für tiefenpsychologische Erklärung
- 9 ...

Generell stellt sich beim Aufstellen der Kategorien und beim Auszählen das Problem, wieviel Interpretation man bei der Beschreibung von Gegenständen, Personen, Situationen und Aktionsformen zuläßt. Die Person des Auswertenden leistet unvermeidlich eine nicht unerhebliche Vorstrukturierung der geschilderten Sachverhalte. Im Verlauf der Auswertung erwies es sich als notwendig, die Kategorien 20 (Mikrophon), 21 bis 23 (Schrift), 29 (Publikum), 30 bis 33 (Natur), 37 (Bühne, Podium) und 46 (zuhören) zu ergänzen. Die Kategorien 47 und 49 wurden in der quantitativen Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

3. 1. 2 Ergebnisse

Angesichts der unzureichenden Stichprobe ist bei der Interpretation der Daten einige Vorsicht angeraten. Dennoch mögen einige *aus den Gesamthäufigkeiten ablesbare Trends* zutreffen: In der Rangskala der Instrumente führt die Flöte vor allen übrigen Instrumenten. An zweiter Stelle erscheint — hier überraschend — das Schlagzeug vor Klavier und Gitarre. Das dürfte darin begründet sein, daß das Schlagzeug wohl für das große Interesse vieler Kinder an der Popmusik steht und daß nicht nur das wirkliche Instrumentenspiel, sondern auch der Wunsch gemalt wurde, was man einmal gerne spielen würde. — Unter den technischen Geräten führen eindeutig Radio und Radiorekorder (eine Differenzierung zwischen beiden ist häufig infolge der Ungenauigkeit der Darstellung nicht durchführbar). Bestätigt wird die relativ gering bewertete Position des Fernsehens im Sinne eines Musikmediums.

Vergleicht man die in den soziographischen Angaben benannten Untergruppen miteinander, so ergeben sich einige aufschlußreiche *Differenzierungen*. So sinkt das Interesse an der Blockflöte mit dem Alter, und 3/4 der Trompetenfälle sind im 3. Schuljahr angesiedelt (Posaunenchor!). Was das soziale Einzugsgebiet betrifft, so ergeben sich für die Blockflöte keine Unterschiede, wohl aber sehr deutlich beim Klavier (23.1 % im unteren, 65.4 % im geho-

benen Sozialmilieu), mit derselben Tendenz bei Violine, Trompete und bei der großen Varietät der in Kategorie 14 versammelten Instrumente. — Das Geschlecht der Kinder wirkt sich aus bei der Flöte (28.8 % der Jungen, 71.2 % der Mädchen), bei der Gitarre (91.3 % der Jungen, 8.7 % der Mädchen) und beim Schlagzeug (70 % der Jungen, 30 % der Mädchen). — Der Elternberuf — studiert oder nicht-studiert — wirkt sich beim Instrument Blockflöte nicht, dafür jedoch beim Klavier gravierend aus.

Was den aus den Bildern ablesbaren Gebrauch der musiktechnischen Geräte betrifft, so haben Cassettspieler und Walkman in den ersten vier Schuljahren eine ansteigende Tendenz (0 %, 20 °A), 10 %, 70 %). Dasselbe gilt für den Radiorekorder (11.9 %/0, 23.8 %, 16.7 %, 38.1 %). Freilich ist die soziale Bestimmung stärker: Cassettspieler und Walkman sind zu 80 % der mittleren bis unteren Sozialschicht, zu 20 % der gehobenen Sozialschicht zuzuordnen, und beim Radiorekorder entstammen 71,4 % der unteren und 19 % der gehobenen Sozialmilieu. In beiden Kategorien gibt es zudem starke Zusammenhänge mit dem Geschlecht: Cassettspieler und Walkman werden von den Jungen im Vergleich zu den Mädchen bevorzugt (70 zu 30 %), ebenso die Phonoanlage (87.5 zu 12.5 %), auch Darstellungen mit Mikrophon sind eindeutig häufiger (61.9 zu 38.1 %); hingegen scheinen Radio bzw. Radiorekorder bei beiderlei Geschlecht annähernd gleich beliebt zu sein (immerhin machen 57.1 zu 42.9 % in diesem Fall einen nicht-signifikanten Unterschied aus).

— *Zum Entwicklungsverlauf:* In der Darstellung der Spielaktionen ist zuerst ein Nebeneinander von Selbst (Ich) und Instrumenten zu beobachten; erst mit zunehmendem Alter gelingt es, die eigene Person in musikalischer Aktion (beim Instrumentenspiel) zu malen.

Mit dem Alter wächst die Genauigkeit der Instrumenten- und Gerätedarstellung bis hin zu proportional richtiger zeichnerischer Abbildung.

Auch die Größenverhältnisse nähern sich der Realität an. (Zu diesem Punkt weiter unten mehr.)

Von diesen eher die Darstellungsweise betreffenden Punkten abgesehen können folgende inhaltliche Feststellungen getroffen werden:

— Schließt man aus der Darstellung auf den Gebrauch, so ist in der Beschäftigung mit Musikinstrumenten bzw. technischen Medien eine deutliche „Trendwende“ zu beobachten. Summiert man nämlich die Darstellung von Instrumenten bzw. technischen Geräten über die einzelnen Schuljahre, so tritt zwischen den Schuljahren 1-3 und 4 —5 ein deutlicher Umschwung ein (vgl. Tabellen 1 und 2, Abbildungen 1 und 2).

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen Alter und Instrumentendarstellung

	Instrumente:	nicht abgebildet	abgebildet
Schuljahr 1.		30.0	70.0
2.		27.3	72.7
3.		10.9	89.1
4.		57.7	42.3
5.		47.6	52.4
Angaben in Prozent			

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen Alter und Mediendarstellung

	Medien:	nicht abgebildet	abgebildet
Schuljahr 1.		75.0	25.0
2.		56.1	43.9
3.		74.5	25.5
4.		15.4	84.6
5.		33.3	66.7
Angaben in Prozent			

—Unter den Aktionsformen differenzieren nach dem Alter: Instrumentenspiel (8.5, 39.6, 37.7, 7.5, 6.6 % in den Schuljahren 1 bis 5), Singen (4.2, 50.0, 12.5, 8.3, 25.0 % in Schj. 1-5), Tanzen (0.0, 23.5, 64.7, 11.8 % in Schj. 1-5) und Zuhören (13.6, 33.9, 16.9, 27.1, 8.5 % in Schj. 1-5). (Nur in diesen Fällen statistisch signifikante Zahlen nach dem Chi QuadratTest.)

—Das soziale Einzugsgebiet zeigt deutliche Einflüsse auf Instrumentenspiel und Mediengebrauch. Danach bestätigt sich die etwas saloppe Behauptung, Kinder der unteren Sozialschichten kämen mit dem Walkman (oder Radio-rekorder) zur Welt, während den Kindern aus gehobenen Sozialschichten mit der Geburt bereits der Eintritt in ein Symphonieorchester garantiert werden könnte (Tabellen 3, 4 und 5).

Tabelle 3: Zusammenhang Sozialschicht und Instrumentendarstellung

	nicht abgebildet	abgebildet
Untere Sozialschicht		
Gehobene Sozialschicht	43.9	54.1
(Mittlere Sozialschicht	10.6	89.4
* (verzerrtes Bild, da nur ein 5. Schuljahr)	47.6	52.4)*

Tabelle 4: Zusammenhang Sozialschicht und Mediendarstellung

	nicht abgebildet	abgebildet
Untere Sozialschicht	42.7	57.3
Gehobene Sozialschicht	72.9	27.1
(Mittlere Sozialschicht	33.3	66.7) *

* (verzerrtes Bild, da nur ein 5. Schuljahr)

Tabelle 5: Zusammenhang Sozialschicht und Kategorie Instrumentalspiel

	nicht abgebildet	abgebildet
Untere Sozialschicht	56.1	43.9
Gehobene Sozialschicht	25.9	74.1
(Mittlere Sozialschicht	66.7	33.3)*

* (verzerrtes Bild, da nur ein 5. Schuljahr)

Ein umgekehrter Trend ist bei der Kategorie (medienbestimmtes) Zuhören ablesbar.

Die eigene Person wird im gehobenen Sozialmilieu eindeutig häufiger zusammen mit Freunden dargestellt als im unteren (80 zu 20 %); auch tun dies Jungen deutlich häufiger als Mädchen (63.6 zu 36.4 %). Daraus auf ein unterschiedliches Sozialverhalten zu schließen, scheint immerhin möglich.

— Das *Geschlecht* der Kinder bewirkt, was die Relation von Instrumenten zu Gerätegebrauch betrifft, keine statistisch signifikanten Unterschiede.

— Die Angaben zum *Elternberuf* bestätigen voll die Tendenzen, die schon beim sozialen Einzugsgebiet deutlich wurden (bei denselben Kategorien ähnlich signifikante Unterschiede).

3.2 Qualitative Analyse

Die qualitative Analyse befaßt sich nicht nur mit den häufiger auftretenden, sondern auch und gerade mit den selteneren, dafür möglicherweise aber symptomatischen Aussagen von geringer statistischer Bedeutsamkeit.

Zu den *Größenverhältnissen*: Durchweg entspricht die Relation des Selbst zu den dargestellten Instrumenten und Geräten *nicht* den wirklichen Größenverhältnissen. Insbesondere bei den technischen Geräten, allen voran dem Radiorekorder als dem „Musikinstrument“ Nr. 1 bei der überwiegenden Anzahl der Kinder, sind die Proportionen aus der Benutzerperspektive verändert: Relativ zu groß dargestellt sind die Bedienungstasten. Größe und De-

tailgenauigkeit entsprechen der Genauigkeit des Hinsehens und Hingreifens im täglichen Umgang. Daraus kann man schließen, daß die subjektiv gefundene Wahrnehmung und psychische Bewertung aus dem Gebrauch erwächst. — Die eigenartigen Größenverhältnisse legen einen Vergleich mit der mittelalterlichen Ikonographie nahe: Dort sind die Größen entsprechend der theologischen Bedeutung der dargestellten Personen festgelegt worden.

— *Ich-Darstellung*: Das Selbst (die eigene Person) wird in der Regel losgelöst von der Perspektive des Malenden dargestellt, gleich ob gestrichelte (Strichmännchen!) oder flächige Bilder vorliegen. Lediglich ein Kind malt sich selbst über die Hände (beim Bongo-Spielen). Bei einer kleineren Anzahl der Bilder fehlt das Selbst, in einer anderen kleineren Gruppe von Kindern wird ein Idol oder eine Idolgruppe anstelle des Selbst (?) gemalt. An der Art, wie die eigene Person dargestellt wird, ist die Entwicklung von Idolen oder Idolgruppen im 4. und 5. Schuljahr zu beobachten. In diesen Fällen werden anstelle des Selbst Nena und Popgruppe auf der Bühne (mit Publikum) oder Nina Hagen mit Mikrophon (und Make up) abgebildet. Jeder Zweifel an dieser Interpretation ist ausgeschlossen, wenn sogar per Sprechblase angezeigt wird: „*Das bin ich*“:

— *Beziehungsaspekt*: Soziale Beziehungen werden beobachtbar in der Familie sowie unter Freunden. Ersteres, wenn ein Mädchen sich und ihren zuhörenden Vater malt mit dem Kommentar: „*Ich spiele Querflöte, mein Vater hört zu.*“ Letzteres, wenn Disco/Szenen dargestellt werden mit Bühnengeschehen, Tänzern, Diskjockey und Publikum.

Nach *soziologischen Erklärungen* verlangt die seltene Darstellung des Selbst in Dirigierpose oder als Solist auf einem Podium. Diese Fälle entstammen ausschließlich dem gehobenen Sozialmilieu. Sie kennzeichnen allgemein und treffend die zukünftige soziale Rolle dieser Sozialschicht.

Tiefenpsychologische Aspekte treten in wenigen Bildern zutage. So bei einem Bild, auf dem das Selbst in Form einer relativ kleinen Büste auf dem Klavier erscheint und in winziger Schrift, aber klar lesbar auf dem Notenpult vermerkt ist: „*Ich habe Angst.*“ Hier kann nur eine gründliche Anamnese zur Aufklärung des Sachverhalts führen.

4. Zum theoretischen Hintergrund

Problematische Entwicklungsdimension ist die „*stufenweise Annäherung an die Wirklichkeit*“ (K. Bühler, vgl. Richter 1976, S. 103ff.). Zwar verbessert

sich die Darstellungsfunktion, bei der die charakteristischen Merkmale des Gegenstandes immer wirklichkeitsgetreuer reproduziert werden. „*Die Realitätsgerechtigkeit bildhafter Darstellungen in Kinderzeichnungen nimmt zu*“ (John-Winde 1981, S. 31). Diese typische Entwicklungsform finden wir zumindest teilweise in den Bildern bestätigt. Es wäre jedoch einseitig, die Betrachtungsweise auf diesen einen Gesichtspunkt zu beschränken, denn wie allgemein gesagt werden kann ist Zeichnen eine Form der „*kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt*“ (Mühle 1971, S. 156). An zentraler Stelle steht daher die Betroffenheit der Kinder durch Musik in ihren subjektiven Lebenswelten. In der Darstellungsfähigkeit sind individuell große Unterschiede zu beobachten, aber Betroffenheit tritt auch bei unbeholfener, ja sogar bei gestörter Darstellungsfähigkeit zutage. Mein Erkenntnisinteresse richtet sich auf die subjektive Sicht der Dinge. Daher müssen Fehler in der Darstellungsweise nicht als Mangel gelten, vielmehr können sie wertvolle Indikatoren subjektiver Betroffenheit sein.

5. Offene Fragen und Perspektiven

— *Psychologische Diagnostik*: Ermöglichen die Bilder Aussagen über das emotionale Befinden der Kinder? Unter den nicht-sprachlichen Methoden der Emotionsforschung ist die Auswertung von Kinderzeichnungen umstritten (vgl. Euler/Mandl 1983, S. 103ff.). Shringer (1983) liefert eine differenzierte, kritisch-konstruktive Darstellung der wichtigsten Erfahrungen im Bereich psychologischer Diagnostik. Bei Auswertung der Bilder zum Thema „Ich und die Musik“ war es unmöglich, aus den Darstellungen zweifelsfrei die emotionale Situation der Kinder abzulesen; hierzu wären zweifellos weitere Beobachtungen, Informationen, Gespräche mit den Eltern und den Kindern selbst vonnöten.

— *Sozialisierungstheorie*: In diesem Kontext führen die Bilder offenkundig zu einem Erkenntnisgewinn. Denn Analysen zur sozialen Wirklichkeit der Musik, die auf Fragebogenerhebungen basieren (vgl. Wiechell 1977), werden auf diesem methodischen Weg für eine jüngere Altersstufe bestätigt.

— Das Verfahren scheint mir geeignet für die *musikökologische Beschreibung* einer Stadt oder Region. Diese läßt sich mit relativ geringem Aufwand durchführen, die erzielten Daten sind statistisch leicht auswertbar. Es kann in der Situation, daß ein Lehrer eine ihm unbekannte Klasse übernimmt, hilfreich bei der Adressatenanalyse sein. Ohne Schwierigkeiten können die Bilder so-

wohl in der Schülergruppe, die gemalt hat, als auch mit anderen Kindern didaktisch als ein motivierender Unterrichtsimpuls genutzt werden.

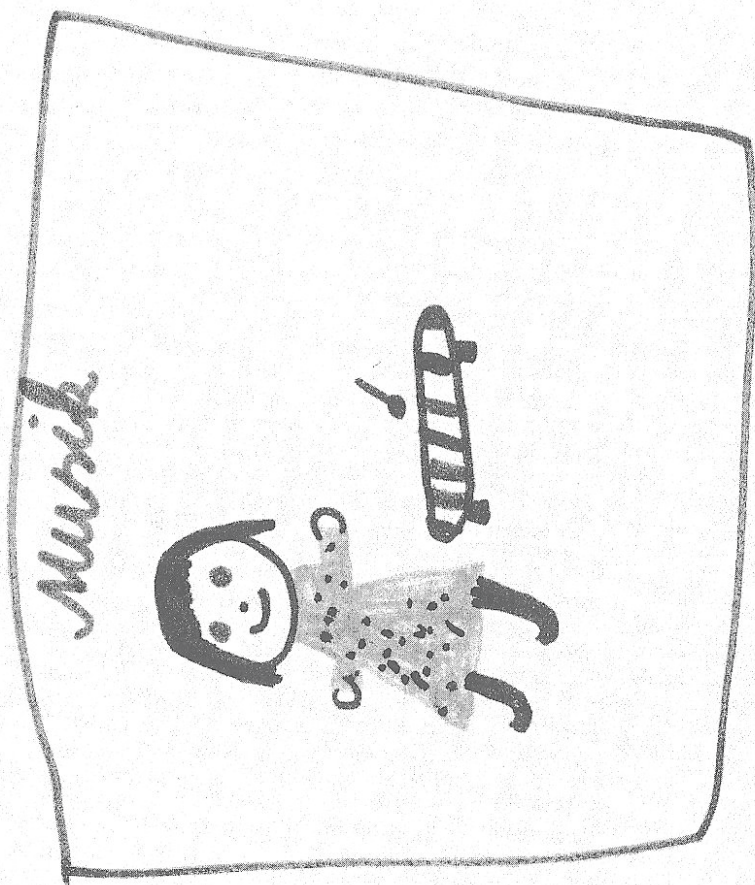
6. Dank

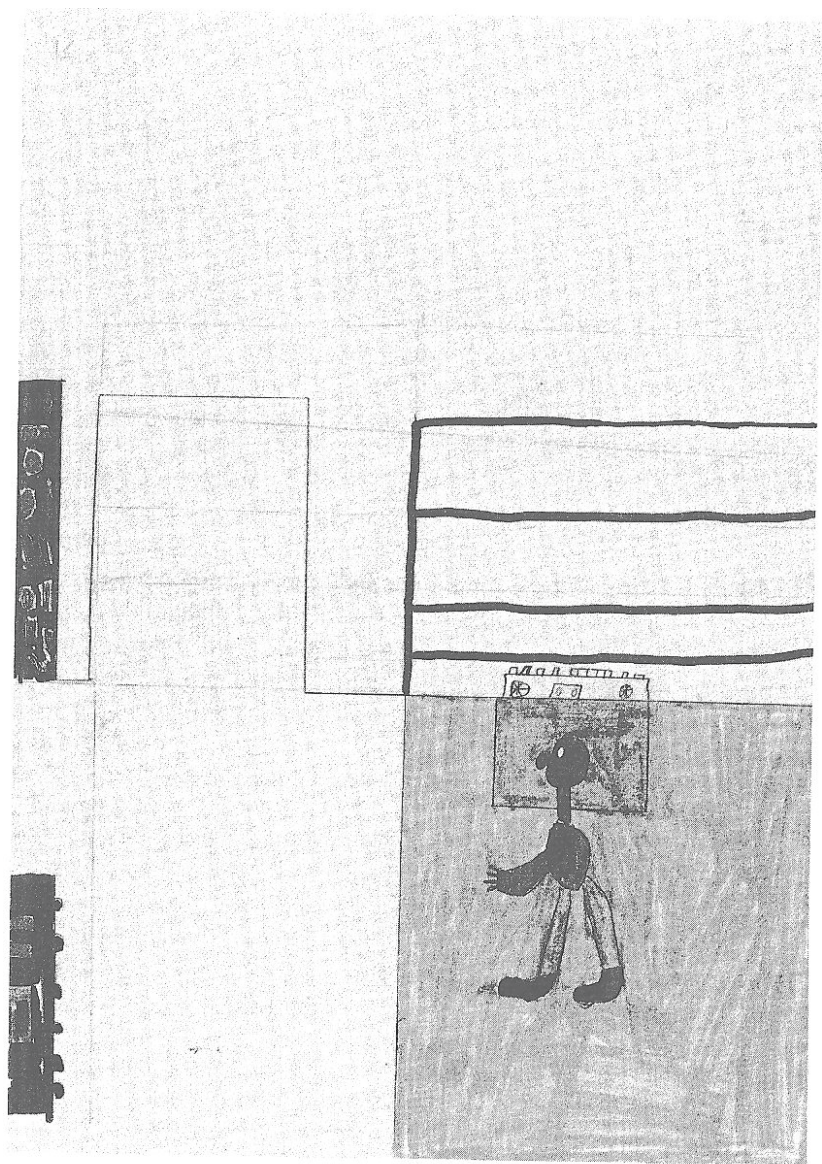
Ohne die freundliche Unterstützung durch Inge Hajen, Ulrike Kleinen, Petra Ullmann, Werner Schulte und natürlich die Kinder wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Ihnen sei auch an dieser Stelle herzlich gedankt.

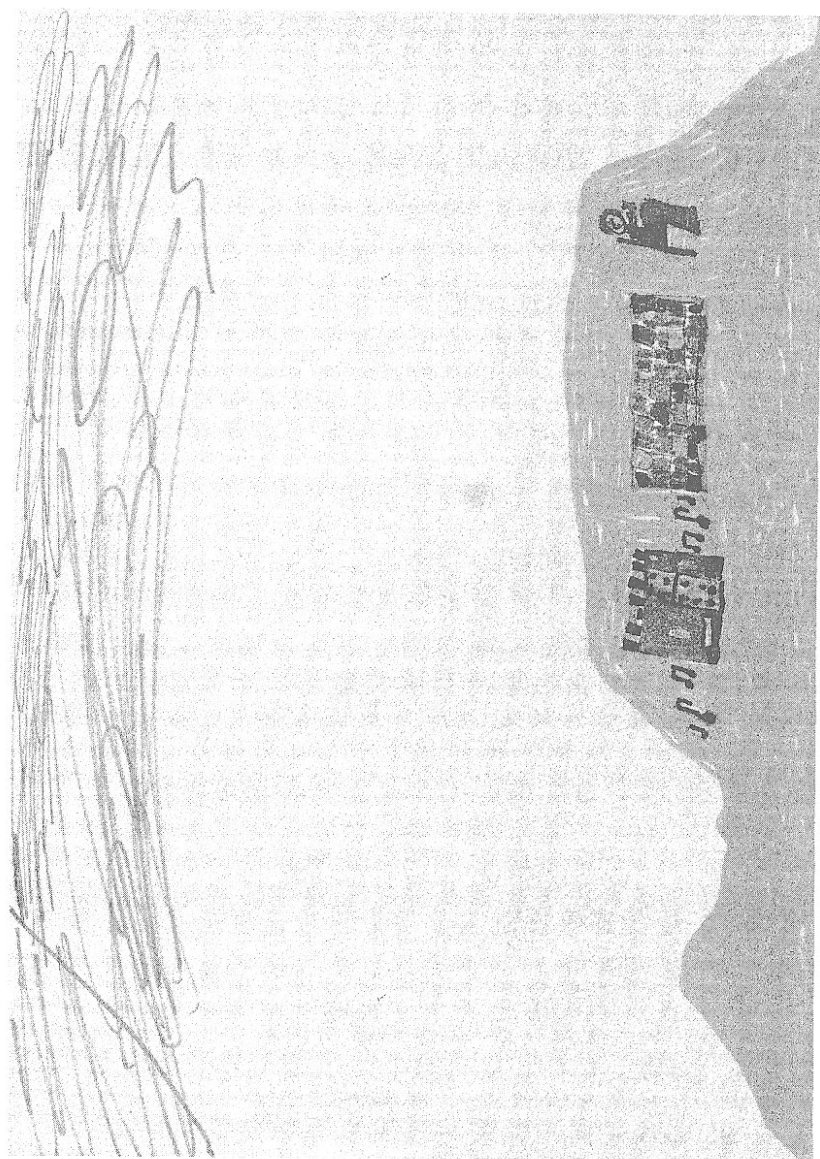
Literatur

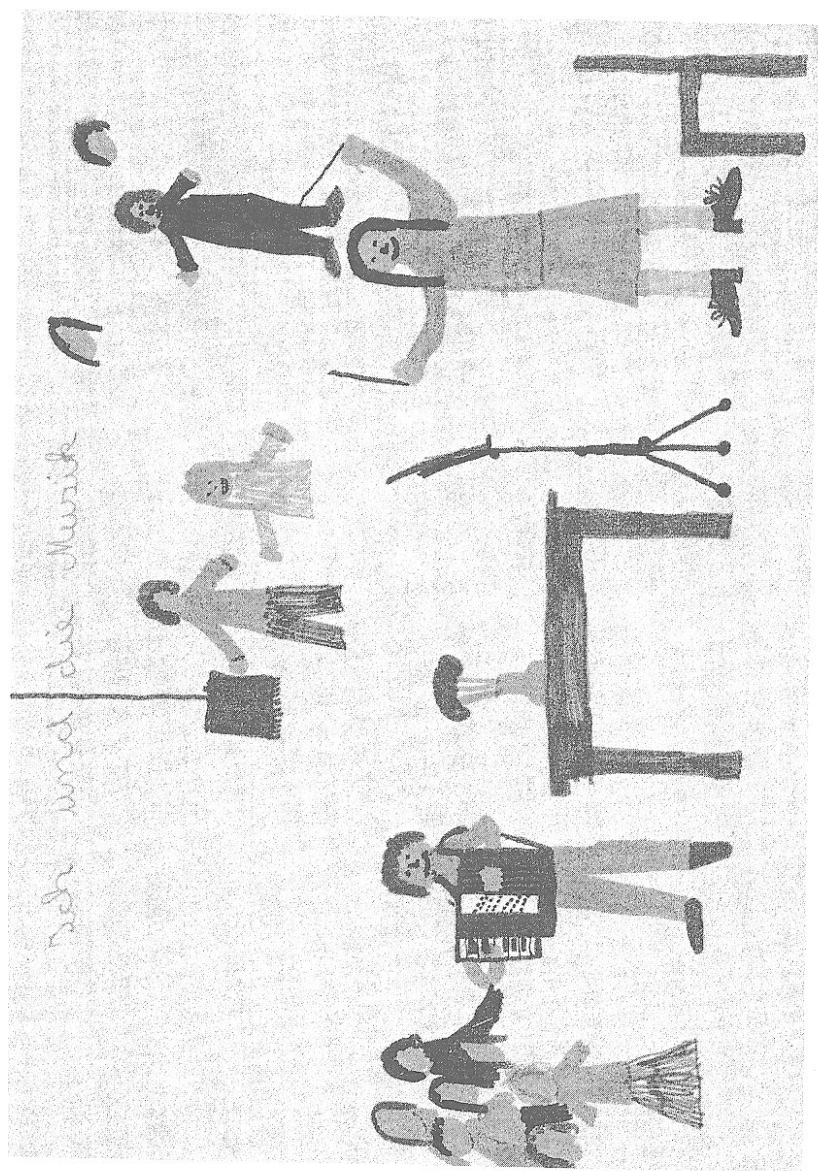
- Backer, U.: Psychometrische Untersuchungen zur Musikrezeption von Kindern im Grundschulalter auf der Basis eines neu entwickelten visuellen Polaritätsprofils. Vorbericht der Dissertation, in: ZfMP 3 (1977), S. 81f.
- Behne, K.-E.: Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschul- und Primarbereich. In: Musik und Bildung 6 (1974), S. 103-108.
- Euler, H. A./Mandl, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. München 1983.
- Gellrich/Osterwold/Schulz: Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht. In: Jahrbuch für Musikpsychologie Bd. 3, Wilhelmshaven 1986.
- John-Winde, H.: Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung. Empirisch-pädagogische Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung der Kinderzeichnung vom 1. bis zum 4. Schuljahr unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status. Bonn 1981.
- Kleinen, G.: Über die Durchdringung des täglichen Lebens mit Musik. In: Bastian, H. G. (Hrsg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung, Band 6), Laaber 1985, S. 35-58.
- Motte-Haber, Helga de la: Handbuch der Musikpsychologie. Laaber 1985.
- Mühle, G.: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. Frankfurt 1971.
- Rabenstein, Rainer: Kinderzeichnung, Schulleistung und seelische Entwicklung. Bonn 1980.
- Rech, P.: Zum therapeutischen Bewußtsein in der Kunstpädagogik. Kastelaun 1977.
- Richter, H. G.: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Eine Gegenüberstellung der Theorien über den Ursprung und Verlauf der bildhaft-symbolischen Aktivitäten im Kinder- und Jugendalter. Kastellaun 1976.
- Sehringer, W.: Zeichnen und Spielen als Instrumente der psychologischen Diagnostik. Heidelberg 1983.
- Wiechell, D.: Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Frankfurt/M. 1977.

Prof. Dr. Günter Kleinen
Am Lehester Deich 84 H
D-2800 Bremen 33



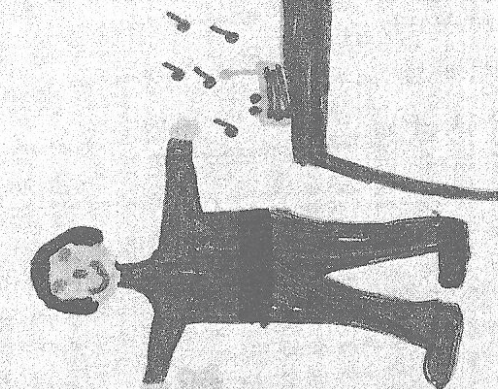






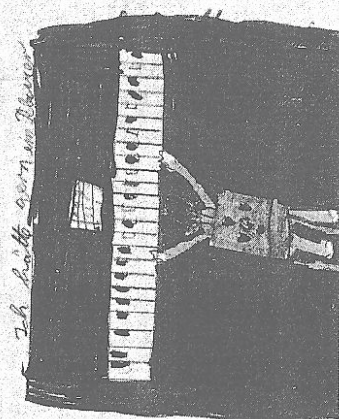
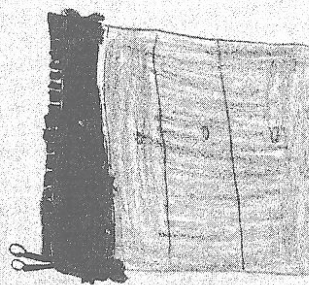
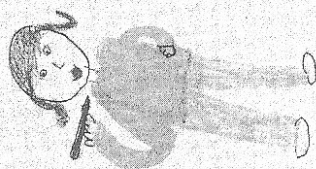
Ich wird die Musing

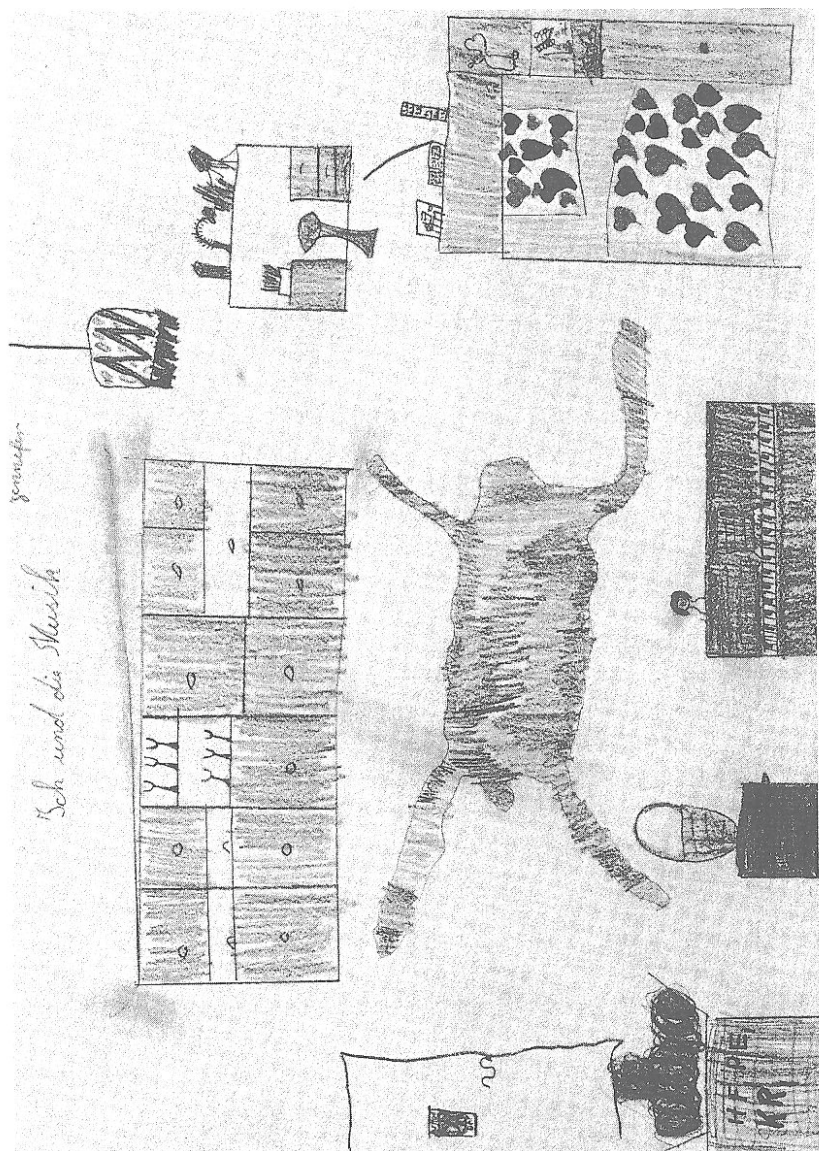
Wie Lantim



Stefan

Ich und die Musik

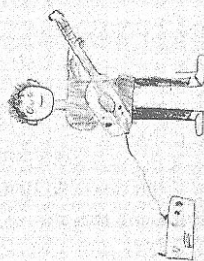
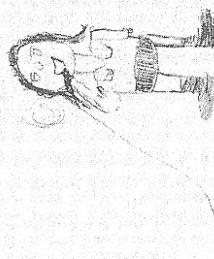
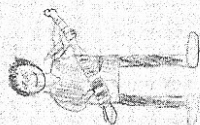
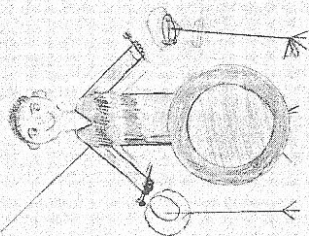
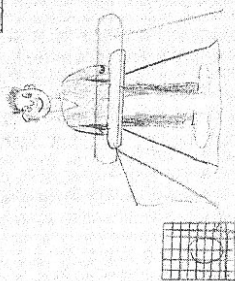




Ich und die Musik

Mein Lieblingslied
mein Instrument
(Paul McCartney)

Das ist ich



Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung

FRAUKE GRIMMER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

1. Zur Erforschung von Lernprozessen im Instrumentalunterricht

Die Frage nach den Bedingungen der Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Instrumental- bzw. Klavierunterricht ist von musikpädagogischer Theorie und Forschung noch nicht in den Blick genommen worden. Dieser Sachverhalt ist um so erstaunlicher, als allgemein innerhalb der Musikpädagogik davon ausgegangen wird, daß gerade Instrumentalunterricht im Rahmen der Musiklehrrausbildung von persönlichkeitsbildendem Wert und großer Bedeutung für die zukünftige Berufsrolle des Lehrers im Musikunterricht ist (Richter 1978; H. Chr. Schmidt 1982).

Instrumentalunterricht zählt zu den vernachlässigten Bereichen musikpädagogischer Forschung. Offenbar treffen Erfahrungen in der Praxis von Instrumental- und Klavierausbildung, Interesse an der Reflexion von Unterricht konstituierenden Prozessen, pädagogisches Problembewußtsein und Auseinandersetzung mit vergangener und derzeitiger Theoriediskussion als Voraussetzungen instrumentalpädagogischer Forschung nur selten zusammen. Darüber hinaus scheint künstlerischer Einzelunterricht am Instrument als Ort persönlich gefärbten pädagogischen Bezugs zwischen Lehrendem und Studierendem mit Tabus belegt zu sein, die aufgrund langwährender gesellschaftlicher Tradition nur mühsam aufzudecken sind.

Die wenigen, meist verhaltenspsychologisch begründeten oder arbeitsphysiologisch orientierten Einzelstudien, aber auch die soziologisch und tiefenpsychologisch fundierte Arbeit Klausmeiers, welche u. a. das Phänomen „Instrument-Spielen“ in seiner Bedeutung für den menschlichen Enkulturationsvorgang zu erhellen sucht, gehen nicht von individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten von Menschen aus, welche ein Instrument erlernen wollen (Michel 1959; Müller-Bech 1973 und 1975; Ch. Wagner 1975; G. Wagner 1981; Klausmeier 1978).

Die Frage nach den Bedingungen persönlich bedeutsamen Lernens in der Instrumental- und Klavierausbildung setzt biographisch orientiertes Forschungsinteresse

voraus. Der besondere Ansatz meines Forschungsvorhabens, das im folgenden skizziert werden soll, liegt in dem Versuch, lebensgeschichtliche Voraussetzungen von Lernenden sowie ihre fördernden und ver hindernden Auswirkungen auf persönlich bedeutsame Lernprozesse im Klavierunterricht zu erfassen. Allerdings muß ich mich in diesem Zusammenhang auf eine knappe Darstellung des Forschungsansatzes und seiner Begründung, der sich abzeichnenden methodischen Probleme sowie der Diskussion einiger Ergebnisse und ihrer Konsequenzen für musikpädagogisches Handeln im Instrumentalunterricht beschränken.

2. Darstellung des Forschungsvorhabens

2.1 Lernen im Instrumentalunterricht — Beschreibung des Forschungsbereiches

Lernen im Instrumentalunterricht ereignet sich im Kontext der Auseinandersetzung von Musikstudierenden

- mit ihrem Instrument als Medium der Interpretation,
- mit Musik als zu realisierendem ästhetischen Gegenstand in seiner historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit,
- mit sich selbst und ihren dispositionell und lebensgeschichtlich bedingten Begabungen und Begrenzungen,
- mit der oder dem Lehrenden und ihrem/seinem personspezifischen Gesamtbewußtsein.

Es vollzieht sich nicht nur in Form unterrichtlich organisierter Lernprozesse, sondern auch unter lebensgeschichtlich bedingten Voraussetzungen, denen bislang zu wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde. Es impliziert die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der

- Differenzierung und Kontrolle von Bewegungsabläufen,
- Steigerung von innerer Hörfähigkeit, Vorstellungskraft, Gedächtnisleistung und musikalischer Ausdrucksfähigkeit,
- qualitativen Veränderung von Selbst- und Fremderfahrungen.

Lernen wird in diesem Zusammenhang dann als *persönlich bedeutsam* bezeichnet, wenn es zur „Selbstfindung“ bzw. „Selbstentdeckung“ (Heydorn 1980) des Musikstudierenden beiträgt. In Anlehnung an tiefenpsychologische Selbstkonzepte sind mit „Selbstfindung“ solche Vorgänge gemeint, welche zum „Selbst“ als Persönlichkeit in ihrer „*erlebnismäßigen Ganzheit*“ hin-

führen, „*Kräfte dieses Selbst zur Entfaltung*“ und in den Horizont des Bewußtseins gelangen lassen (Bittner 1981; Grimmer 1983 und 1984). *Selbstfindungsprozesse* wirken als Veränderungen des Bewußtseins, welche den ganzen Menschen und sein Leben erfassen können. Darin liegt ihr *persönlich bedeutsamer Wert*. Sie können sich äußern als

- erweitertes Verstehen von Musik,
- gesteigerte Sensibilität für klangliche Phänomene,
- erhöhter Wille zur subjektiven Äußerung,
- erweiterte Frustrationstoleranz sich selbst und anderen gegenüber,
- vertiefte musikalische Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit,
- gesteigerte Konzentrationsfähigkeit.

2.2 Erfahrungsbezogenheit und lebensgeschichtliches Paradigma

Mein Forschungsvorhaben „Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte“ gründet in Erfahrungen während einer zehnjährigen klavierpädagogischen Tätigkeit, die ich neben der Lehrerausbildung im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium an der Hochschule ausübte. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen sich Studierende als Person in den Unterricht einbringen konnten, dem Klavier als Instrument, sich selbst, Musik und mir als Lehrender begegneten, ihre Schwierigkeiten, Festlegungen, Ängste, Hoffnungen, Motivationen riefen mein Interesse an der Vorgeschichte ihrer Instrumentalbildung hervor. Der Wunsch, sich im Klavierspiel zu verwirklichen, lebte keineswegs nur in denjenigen Studierenden, die bereits relativ fortgeschritten im musikalisch technischen Umgang mit dem Klavier zu sein schienen. Vor allem an den in ihrem Studium zuvor „Gescheiterten“ wurde mir deutlich: Wir wissen zu wenig von unseren Studentinnen und Studenten, von ihren Leidenserfahrungen, Orientierungen, Anregungen, um pädagogisch so wirksam werden zu können, wie es ihr jeweiliger Bewußtseinsstand, ihre psychophysische Konstitution, ihre Lebenssituationen und Lebensbedingungen erforderten. Aus diesem Nicht-Wissen heraus — das ist eine meiner Ausgangshypothesen — handeln wir als Lehrende offenbar in zahlreichen Unterrichtssituationen an ihnen vorbei und sind dann eher Anlaß, persönlich bedeutsame Lernprozesse zu verhindern als aufbauen zu helfen. Während die Wiederentdeckung der Lebensgeschichte als forschungskonstituierender Zusammenhang innerhalb der Erziehungswissenschaft zahlreiche Forschungsaktivitäten ausgelöst hat (Baacke/Schulze 1979 und 1985; Mess-

ner u. a. 1984; Hermanns/Tkocz/Winkler 1984), steht ihre Aktualisierung für die musikpädagogische Forschung noch weitgehend aus.

Die Lebensgeschichte konstituiert sich aus Lebensbezügen, die „zwischen einem Ich auf der einen, Dingen und Menschen, die in die Welt des Ichs eintreten, auf der anderen Seite“ bestehen und „sowohl bestimmte Bedeutsamkeiten von Dingen und Menschen für ein Subjekt als auch bestimmte Verhaltensweisen eines Subjekts zu seiner Umgebung“ fixieren (Habermas 1968, S. 191f.).

Die zentrale Fragestellung biographisch orientierter Forschung lautet: „Welche Vorgänge, Erlebnisse, Aufgaben, Ich-Erfahrungen und sozialen Erfahrungen haben konstitutive Bedeutung bei der retrospektiven Ausbildung von Lebensgeschichte erhalten und bieten sich an als Interpretationspunkte für sinnvolles und ich-bedeutsames Lernen?“ (Maurer 1980, S. 110)

Im Rahmen meines Forschungsprojekts erfährt sie folgende Konkretisierung:

- Welche Erfahrungen mit dem Instrument Klavier, mit Musik, mit Lehrenden im Unterricht, mit sich selbst haben Musikstudierende vor und während der künstlerischen Ausbildung in ihrem Lehrerstudium gemacht?
- Welche Krisen, lebensgeschichtlich bedingte Brüche haben subjektive Bedeutungszumessungen konstituiert (Abneigungen, Präferenzen, Festlegungen, Motivationen, Ängste), deren Niederschlag in personenspezifischen Begegnungsweisen dem Instrument, Musik, der/dem Lehrenden und sich selbst gegenüber zu beobachten ist?
- Wie wirken lebensgeschichtliche Voraussetzungen von Musikstudierenden in den verschiedenen Dimensionen instrumentalen und künstlerischen Lernens (in den Bereichen: Differenzierung und Kontrolle von Bewegungsabläufen, Steigerung innerer Hörfähigkeit, musikalischer Ausdrucksfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, der Veränderung von Selbst- und Fremderfahrungen)?

2.3 Vorgesehene Untersuchungsmethoden

2.3.1 Methoden der Datenerhebung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte“ wird das empirische Material mittels eines Konzepts qualitativer Befragung gewonnen. Dieses wurde erstellt aufgrund intensiver Aus-

einandersetzung mit der für qualitative Befragungen einschlägigen Literatur (Kohli 1978, 1980, 1981; Schütze 1979; Schneider 1980; Hermanns 1984 sowie Baacke 1978). Es versucht, den Anforderungen interpretativer Soziologie an ein Interviewverfahren gerecht zu werden. Theoretischer Bezugsrahmen dieses offenen, aber durch Leitfaden thematisch strukturierten Interviews ist das „*interpretative Paradigma*“ (Wilson 1973; Schütze 1979), welches das Interview als „*eine soziale Interaktion zwischen wenigstens zwei Partizipanten*“ bestimmt, „*die sich in ihren wechselseitigen Verhaltenserwartungen aufeinander beziehen*“ (Windolf 1979, S. 311).

Konzeption und Durchführung des im Forschungsprozeß angewandten qualitativen Befragungsverfahrens werden durch folgende vorgegebenen Regeln bestimmt:

Der Interviewpartner muß während des Interviews Gelegenheit erhalten, seinen „*Standort, seine Perspektive und seine Sicht der Dinge deutlich zu machen*“ (Hermanns 1984, S. 53); erst das Gewähren der drei „*Freiheitsgrade*“: Ausführlichkeit, Dispositionsspielraum in der Auswahl und Gestaltung seiner Beiträge sowie Detailliertheit in der Darstellung seines Redegegenstandes (Hermanns, S. 53) ermöglichen der oder dem Interviewten, seine subjektive Perspektive darzustellen. Neben der Sachverhaltsdarstellung kommt stets die Beziehung des Sprechers zum Gegenstand und zu handelnden Personen im Rahmen der Befragungen zum Ausdruck. Aus diesem Grunde sind die Interviews für dieses Forschungsvorhaben so angelegt, daß die zu interviewenden Musikstudierenden in der Lehrerausbildung trotz eines inhaltlich vorstrukturierten Bezugsrahmens in Form eines themenzentrierten Leitfadens während der Erhebung Gelegenheit zu *narrativen Phasen* erhalten. Der themenzentrierte Leitfaden für die Interviewsituation bestimmt jedoch durch seine Anordnung *nicht* die *Abfolge* der Gesprächsphasen, sondern erfüllt die Aufgabe; den inhaltlichen Horizont der Befragung einzugrenzen.

Die *Multidimensionalität* biographisch orientierter qualitativer Erhebungen bedingt eine Beschränkung auf die Durchführung von ca. 20 qualitativen Befragungen (vgl. dazu auch Baacke 1985, S. 11). Dieses empirische Material wird zunächst als ausreichend angesehen, weil damit ein weitreichendes Spektrum an unterschiedlichen Lebensbezügen, an geschlechtsspezifischen Differenzierungen, an Unterschieden, was musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen in organisierten Unterrichtsprozessen im Rahmen künstlerischer Ausbildung am Instrument während des Lehrerstudiums sowie Möglichkeiten der Selbst-Thematisierung der Studierenden anbelangt, gegeben erscheint.

Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner: Aus der Anlage des Projekts ergibt sich eine Begrenzung der Interviews auf Musikstudierende in der Lehrerbildung, weil sich bei ihnen die Probleme in der Instrumentalbildung besonders deutlich abzeichnen, und weil dieser Personenkreis zukünftig nach dem Staatsexamen weitgehend selbst als Instrumentallehrer tätig sein wird, nachdem die Berufsperspektive für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen außerordentlich reduziert erscheint.

Die Interviewpartner müssen Studierende einer Institution für Lehrerbildung sein, in welcher Musiklehrer für den Unterricht in der Sekundarstufe II ausgebildet werden.

Sie müssen hinreichende Erfahrung in der Instrumentalbildung während des Studiums besitzen; es wird davon ausgegangen, daß dies bei Studierenden ab dem 5. Semester gegeben ist.

Sie müssen Studierende für das Lehrfach Musik Sek. II sein, die als instrumentales Hauptfach Klavier gewählt haben. Eine Begrenzung auf diesen Personenkreis wird zum einen aus Gründen der Praxisrelevanz, zum anderen aus Gründen der Vergleichbarkeit vorgenommen.

2.3.2 Methoden der systematischen Auswertung des empirischen Materials

Das im Rahmen des Forschungsvorhabens mittels qualitativer Befragungen gewonnene empirische Material bedarf eines methodisch geleiteten Analyse- und Interpretationsverfahrens, um die in den Interviews enthaltenen Selbst-Thematisierungen von Musikstudierenden in der Lehrerbildung erschließen zu können. Interpretation biographisch orientierten Materials setzt prinzipiell *hermeneutische* Operationen als verstehendes, interpretierendes Erschließen voraus (Baacke 1985, S. 11; Heinze/Klusemann 1980, S. 109; Overmann 1980, S. 15ff.).

Die interpretationsleitende Frage für die „narrativen Interviews“ lautet: Wie begreifen sich die Interviewten selbst im Verhältnis zu ihren jetzigen und früheren Lehrerinnen und Lehrern, zum Instrument Klavier, zur Musik, zu ihren Eltern, Freunden, Mitstudenten, ihrer sonstigen Umwelt?

Die sich für den Interpretationsvorgang stellenden methodischen Probleme können in diesem Zusammenhang leider nur knapp umrissen werden. Bei der Interpretation qualitativer Erhebungen gilt es, eine Komplexion von Daten zu erschließen sowie Beziehungen und Bedeutungen von Erzähltem und

Verschwiegenem aufzudecken (Baacke 1979, S. 27, und Bittner 1979, S. 120ff.).

Die in den Verstehensprozeß hineinwirkenden doppelten Deutungsmuster müssen im Interpretationsvorgang transparent gemacht werden: Die *Selbstdeutung* des Interviewpartners und *Fremddeutung* durch den Interpreten, wobei in letztere die lebensgeschichtlich bedingte, eigene Selbstdeutung vielfach hineinspielt. Die in den Selbst-Äußerungen der Interviewten enthaltene, zu erschließende Welt von Erfahrungen ist für den Interpreten jedoch nur zu verstehen, wenn er sie aus seinem „*erworbenen Zusammenhang des Wissens aus verstehbar gemacht hat*“ (Henningsen 1981, S. 26).

Für die Darstellung der Analyseergebnisse gilt es, ein Verfahren zu entwickeln, welches die Entfaltung von Lebensbezügen des Probanden aus der Sicht des Interpreten und gleichzeitig die Möglichkeit seiner Selbst-Reflexion zuläßt.

Die Entfaltung des Bedeutungs- und Sinngehalts von Interviews erfordert die „tentative“ Erprobung und Explikation von *Aufmerksamkeitsrichtungen* (Theoreme, Annahmen, Fragen) am Material (vgl. dazu Heinze/Klusemann 1980, S. 97). Glättungen von im Material verankerten Ambivalenzen und Widersprüchen, welche für das Alltagsbewußtsein typisch sind, dürfen im Rahmen des Interpretationsvorgangs nicht vorgenommen werden. Sie verdienen ebenso wie Schlüsselwörter, auffällige sprachliche Wendungen und Unklarheiten die besondere Aufmerksamkeit des Interpreten, da sie in der Regel die Funktion von „Wegweisern“ auf bestimmte Zusammenhänge und Problemstellungen einnehmen, welche sich erst nach und nach während der hermeneutischen Operationen herauskristallisieren lassen. Durch Interpretationsverfahren gewonnene Ergebnisse erlangen den wissenschaftslogischen Status einer Hypothese (Heinze/Klusemann 1980, S. 97f.) Damit bleiben alle Interpretationen prinzipiell korrigierbar.

2.3.3 Methoden der Dokumentation von Forschungsergebnissen

Die Rekonstruktionsversuche von Ausschnitten instrumentbezogener Lern- und Bildungsgeschichten setzen umfangreiche Einzelstudien voraus, welche an einen aufwendigen Arbeitsprozeß gebunden sind. Durch Rückbezug auf Interviews und Einzelfallstudien erfolgt eine vergleichende Analyse, welche folgende Fragestellungen berücksichtigen wird:

- Welche lebensgeschichtlich bedingten Ereignisse und Prozesse werden von den befragten Musikstudierenden als konstitutiv für
 - a) persönlich bedeutsames und eigenständiges Lernen,
 - b) verhinderte Lernprozesse herausgestellt?
- Welche Bedeutung kommt sinnvollem Üben, angeregt durch organisierte Prozesse im Klavierunterricht während des Studiums, in Bezug auf die Konstitution persönlich bedeutsamen Lernens zu?

Da in diesem Zusammenhang die Präsentation einer Einzelstudie zu viel Raum einnehmen würde (vgl. dazu Grimmer 1985a und b), möchte ich mich, ausgehend von Fallstudien, auf die Gegenüberstellung von zwei gegensätzlichen, lebensgeschichtlich bedingten „Leitlinien“ konzentrieren, welche persönlich bedeutsame Lernprozesse im Klavierunterricht weitgehend verhinderten oder förderten, um daraus einige Konsequenzen für die klavierpädagogische Praxis abzuleiten.

3. Lebensbezüge als Spuren verhindernder und fördernder Lernprozesse

3.1 Kontinuitätsbrüche in der Klavierausbildung vor der Hochschulzeit und ihre Auswirkungen auf die Konstitution persönlich bedeutsamen Lernens im Studium

Sabine B., eine sympathische, temperamentvolle junge Frau, scheiterte im 2. Semester ihres Klavierstudiums und versuchte danach die Zusammenarbeit mit mir. Sie war zunächst *nicht* in der Lage, *zwei Takte* eines Intermezzos von Brahms im Zusammenhang zu spielen. Bei jedem Versuch geriet sie ins Stocken, stolperte, brach ab, war unglücklich, gab auf. Ihr Selbstwertgefühl war offensichtlich empfindlich getroffen, sie traute sich nicht mehr zu, aus eigener Initiative intuitiv etwas richtig zu machen, und ihre Empfindungen, ausgelöst durch Musik, wiederzugeben. Für mich bestanden erhebliche Schwierigkeiten, die Studentin im Unterricht nach und nach „aufzubauen“, ihr beim Zurückerobern verschütteten Selbstvertrauens zu helfen. Sie brachte von sich aus wenig in den Unterricht ein, hatte größte Mühe beim Vom-Blatt-Spielen und brauchte sehr lange, um einen unbekannten Notentext einzustudieren. Ihr Durchhaltevermögen war wirklich nicht gerade groß zu nennen! Bei der Analyse ihrer instrumentbezogenen Vorgeschichte, die leider erst nach dem Klavierexamen stattfand, gewann ich Einsichten, durch

welche ich verstehen lernte, warum das für sie charakteristische geringe Durchhaltevermögen schon frühzeitig durch Lebensbezüge unterstützt wurde:

Mit 13 Jahren erhält Sabine B. ihren ersten Klavierunterricht, mehr zufällig als geplant. Sie wächst mit einem gleichaltrigen Jungen auf, der auf Wunsch seiner Eltern Klavier lernen soll. *„Er war immer so faul, und ich war das gute Vorbild, und da sollte ich halt mitgehen, und bald wollte die Klavierlehrerin ihm keinen Unterricht mehr geben, sondern mir. Später ging das nicht mehr, weil die Lehrerin ins Haus kam, und wir hatten ja kein Klavier.“* Erst mit 14 Jahren erhält die Schülerin „geregelter“ Klavierunterricht. Die Mutter macht die Anschaffung eines Instruments möglich. Das Klavier wird für das junge Mädchen das Instrument, das sie *„ziemlich stark zur Musik bringt“*: Ihre Beziehung zu diesem Instrument wird zweifellos durch die begeisternde Unterrichtsatmosphäre bei ihrer zweiten Klavierlehrerin vertieft, welche auf *„ihre Art ziemlich toll war“*: Die Akzente in diesem Unterricht lagen auf dem lustbetonten, unmittelbaren, spielerischen Umgang mit Musik; als Gefahren „lauerten“ jedoch „Verwöhnungsexistenz“ und Narzißmuskult. Das früh internalisierte, schmeichelhafte Erleben, Vorbild zu sein, hat in der begeisterten Atmosphäre der zweiten Phase ihres Klavierunterrichts seine Fortsetzung gefunden. Den Schritt, diesen Unterricht dennoch von sich aus abzugeben, begründet Sabine zum einen damit, persönlich in eine Krise geraten zu sein (Schwierigkeiten mit einem Freund, Selbstbehauptungsversuche gegenüber den Eltern), zum anderen damit, daß die Stücke, welche sie zu spielen hatte, keinen Anreiz mehr boten. Anforderungscharakter und intellektuelles Anspruchsniveau wiesen nicht die angemessene Höhe auf, um kontinuierliche, langfristige Anstrengungen in ihr auszulösen. Persönlich bedeutsame Lernprozesse sind jedoch an ein Klima geistiger Auseinandersetzung gebunden, an Reibung und Überwindung von Widerständigem.

Nur ein halbes Jahr hielt Sabine aus im darauffolgenden Unterricht bei Frau H., aus der Rückerinnerung ein Gegenmodell zum vorhergehenden lustbetonten: *„Das war nicht so toll, das hat nicht so viel Spaß gemacht, die hat versucht, Gehörbildung und so Sachen mit reinzuziehen, aber das war so vom Unterricht her nichts!“*

Der häufige Wechsel — das Mädchen erhält jetzt bei einem Kompositionsstudenten Unterricht —, die Austauschbarkeit von Bezugspersonen sowie die jeweils anders organisierten und inhaltlich ausgerichteten Anforderungen verhindern eine *stabile, organisch wachsende* Beziehung zum Instrument, zur

Musik, zu sich selbst und damit persönlich bedeutsame Lernprozesse überhaupt. Die Diskontinuität in der vor dem Studium liegenden Klavierausbildung verstärkt in der Studentin die Neigung, bei Anstrengungen, welche auf sie zukommen, schnell aufzugeben, die Beziehung zu einem Musikstück, das erst langfristig am Klavier erobert werden müßt; kurzerhand abzubreichen. Auch die auffallende Tendenz, Ursachen für unlustvoll erlebte Arbeit schneller bei den Lehrenden als bei sich selbst zu finden, wird vermutlich dadurch unterstützt. So ist es für mich heute kaum verwunderlich, daß der Klavierunterricht in der ersten Phase ihres Studiums zum *Horrortrip*, zum Martyrium werden mußte. Die Auseinandersetzungen, welche ich mit Sabine B. häufig führte, da sie an Kontinuität und Intensität in der Arbeit am Instrument immer wieder nachließ, bewirkten nur wenig. Was mich am meisten betroffen machte, war die Beobachtung, daß sich diese Verhaltensweise auch auf diejenige Musik erstreckt; welche ihr besonders am Herzen lag. Spielte ich der Studentin z. B. am Klavier eine Sonate von Schubert vor, die Musik, welche es für sie „am meisten in sich hat“, so war sie dadurch zunächst so angeregt, daß sie ihre Bereitschaft zu ernsthafter und zäher Auseinandersetzung überschwenglich signalisierte. Aber wie schnell war dieses Engagement verflogen, wie schnell wurde ein eigenes Vorgehen, ein selbstgesetztes Arbeitsprogramm wieder fallengelassen! Wie schnell auch wurden Selbst-Rationalisierungen vorgeschoben, wenn es darum ging, zu begründen, warum ein Stück, mit dem sich die Spielerin noch bis vor kurzem identifizierte, weggelegt werden mußte. Der für diese Studentin typische *Konflikt* zwischen *Arbeit* und *Lust* konnte während ihres Klavierstudiums nur sehr bedingt ausbalanciert werden (vgl. dazu ausführlicher Grimmer 1985b). Ich vermute, daß seine Bearbeitung noch wesentlich langfristiger hätte angelegt sein müssen, um die Bedingungen, ihrer Vorgeschichte — wenn überhaupt — ein Stück weit mehr einholen zu können.

3.2 Anstöße zur Selbst-Organisation

„Nachdem ich mich ein paar Jahre immer vor dem Klavierunterricht verrückt gemacht hatte, beschloß ich eines Tages, nun regelmäßiger zu üben. Ich machte mir klar, daß es Blödsinn ist, sich so verrückt zu machen, und daß ich selber daran Schuld hatte; also beschloß ich, nun jeden Tag eine Stunde zu üben. Ich stellte mir jeden Tag einen Wecker, und übte auch tatsächlich so lange, bis er klingelte.“

Zum Zeitpunkt dieses ersten Versuchs *bewußter Selbstgestaltung* in der übenden Auseinandersetzung mit Musik, dein Instrument und sich selbst, ist Meike W. 14 Jahre alt. Vorausgegangen war eine längere Phase, für die ein nahezu „masochistischer Mechanismus“ kennzeichnend gewesen zu sein scheint: Geübt wird nur an drei Tagen in der Woche, als Folge entsteht ein erheblicher Druck; dennoch will die Schülerin „gut sein“ und gelobt werden. Die Enttäuschung über die „berechtigte Kritik“ des Lehrers ist Enttäuschung über sich selbst. Sie ist deshalb so bitter, weil die Spielerin von großem Ehrgeiz erfüllt ist und ihren eigenen Anforderungen nach Qualität nicht nachkommen kann. „*Ich wollte, wenn ich ein Stück spielte, es hinterher gut spielen, nicht von vorneherein aus Interesse an Musik, sondern wohl eher, um Erfolgserlebnisse zu haben.*“ Diesem Selbstbekenntnis der zum Zeitpunkt des Interviews 24-jährigen Studentin entsprechen zahlreiche Aussagen, welche die ich-stabilisierende Wirkung des Erfahrungszusammenhangs, Spaß am Klavierspielen zu haben, weil sie „gut“ ist, belegen. Ein Lob ihres Lehrers macht sie glücklich, Erfolgserlebnisse beim Spielen, die jährlichen, mit der Note „sehr gut“ bestandenen Prüfungen am Konservatorium spornen an.

Aber aus der Retrospektive gesehen war die damalige Phase der Beziehung zum Klavierspielen nicht ohne Schattenseiten. „*Es war doch alles mit sehr viel Arbeit und Aufregung verbunden*“ und die Sehnsucht nach dem freien Nachmittag, den die Freunde verbringen konnten, während sie „*immer diesem Übedruck*“ ausgesetzt war, wurde zeitweilig groß. Ihre Selbstwahrnehmung beschreibt Meike W so: „*Doch ich war jetzt irgendwie so drin in meiner Rolle, daß niemand verstanden hätte, wenn ich ausgestiegen wäre.*“ Bedingt durch die Erfahrung des Genusses von Erfolgserlebnissen sowie eine relativ kontinuierlich mitwachsende Fähigkeit zur *Selbst-Reflexion* hatte sich bei dieser Klavierspielerin in Übereinstimmung mit der Erwartungshaltung des sie umgebenden gesellschaftlichen Umfelds frühzeitig ein positives Selbst-Bild herausgebildet, das ihr half, Frustrationen zu ertragen und zu überwinden.

Frustrationen und lebensgeschichtlich bedingte Brüche bleiben nach dem 16. Lebensjahr nicht aus. Für längere Zeit ist ihr Vorspiel-Selbstvertrauen erschüttert, nachdem Meike während eines Schulkonzerts im Zusammenspiel mit dem Orchester aus ihrem Part gerät. Der Freitod ihres langjährigen, verehrten Klavierlehrers bedingt den Wechsel zu einem Klavierpädagogen an die Musikhochschule. Dieser Neubeginn löst in der Schülerin — sie spricht bezeichnenderweise von einem *Übergangsschock* — die schwer zu verarbeitende Erfahrung aus, für den neuen Lehrer nur eine *unbedeutende Person* zu sein: „*Er zeigte, im Gegensatz zu meinem alten Lehrer, kein Interesse an mir.*“ Das

positive Selbstbild gerät ins Wanken, nicht mehr die *Pathétique* darf sie üben, sondern eine Bagatelle von Beethoven. Die Lust zu üben schrumpft, zu deutlich sind Assoziationen an die Anfängerzeit heraufbeschworen.

Zu Beginn des Musikstudiums an der Hochschule wird Meike mit der nächsten großen Enttäuschung konfrontiert: Ein Semester lang ist sie ganz auf sich gestellt. Die Situation des Instrumentalunterrichts ist desolat, Studenten im 1. Semester erhalten keinen Hauptfachunterricht. Aus dieser Enttäuschung heraus entwickelt die Studentin ein Konzept bewußter *Selbst-Organisation*. Sie faßt den Vorsatz, jeden Tag konsequent zwei Stunden zu üben — und hält ihn durch! Sie stellt fest, daß sie sich nun in der mißlichen Lage befindet, sich selbst „Druck“ verordnen zu müssen. Auch die Entscheidung, was sie denn eigentlich üben will, stellt sie vor eine neue Frage, denn alle zuvor gespielten Stücke sind bislang vom Lehrer ausgesucht worden. Der Ehrgeiz, das Fantasie-Impromptu von Chopin mit allen zu bewältigenden Schwierigkeiten nun allein zu schaffen, und die beim zweiten, wenn auch ungeliebten, Lehrer errungene Selbstdisziplin, genau zu üben, erweisen sich jetzt als hilfreich.

Diese Phase des Auf-sich-selbst-gestellt-Seins wurde für Meike W. zur Möglichkeit intensiver Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Beziehung zum Instrument Klavier, zur Musik, eine Phase der *Verdichtung persönlich bedeutsamer Lernprozesse*, in der sie sich auch die Frage nach dem Sinn des Übens dringlicher stellte als bisher: „*Ist es nicht ganz schön blöd, ungefähr ein halbes Jahr an einem Stück zu üben, nur damit man dann hinterher sagen kann, ich habe dieses Stück geschafft, ich habe es auch einmal gespielt?*“

4. Lebensgeschichte und pädagogisches Handeln im Klavierunterricht

Welche Folgerungen lassen sich aus den recht aufwendigen Versuchen der Rekonstruktion instrumentbezogener Lern- und Bildungsgeschichten für musikpädagogisches Handeln in konkreten Situationen künstlerischer Ausbildung am Klavier ziehen? Was können wir anhand von entfalteten Bildungsschicksalen lernen?

Die Beschäftigung mit Ausschnitten individueller Geschichte instrumentalen Lernens kann die *Aufmerksamkeit* von Klavierpädagogen für personenspezifische, subjektive Lernbedingungen erhöhen und zur intensiven Auseinandersetzung mit der oder dem Auszubildenden anregen. An den beiden unter-

schiedlichen, hier gegenübergestellten lebensgeschichtlichen Bezügen lassen sich folgende Einsichten gewinnen:

- Diskontinuität in der Klavierausbildung verhindert die Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse, eine stabile, organisch wachsende Beziehung zum Instrument, zur Musik, zu sich selbst, zu den Lehrenden.
- Lustvoll erlebtes Selbst und lustvoll erlebte Arbeit sind unabdingbare Voraussetzungen für persönlich bedeutsames Lernen im Rahmen künstlerischer Ausbildung. Um jedoch Arbeit am Klavier als lustvoll erleben zu können, bedarf es offenbar eines *frühzeitig inszenierten Erfahrungskontinuums* mit individuellen Evidenzerlebnissen von wachsendem Können und entsprechender Anerkennung bei mühevолlem Selbst-Einsatz und — phasenweise zu ertragendem Scheitern.
- Nahezu alle bislang von mir bearbeiteten Interviewprotokolle lassen den Schluß zu, daß *Leidensprozesse* und die *Kraft zu ihrer Überwindung* wichtige Voraussetzungen für die Konstitution von persönlich bedeutsamem Lernen sind, ebenso — das zeigt das Fallbeispiel der Studentin Meike W. — für die Fähigkeit zur *Selbst-Organisation* und *Eigenständigkeit*.
- Frühzeitig internalisierte Bestätigung und Erleben von Vorbildfunktion prägen das „Selbstbild“ von Instrumentalschülern. Ereignen sich im Unterricht radikale Verletzungen solcher Selbstbilder, wie in der ersten Phase ihres Klavierstudiums bei Sabine B., die sich überhaupt nicht von ihrer Lehrerin „angenommen“ fühlte, so geraten die betreffenden „Träger“ verletzter Selbstbilder in eine Krise, welche die Schwierigkeiten im Bereich künstlerischer Ausbildung am Klavier beträchtlich erhöhen kann.

Inwiefern verhelfen jedoch die skizzierten Einsichten dazu, musikpädagogisches Handeln im Instrumentalunterricht abzusichern, zu fundieren?

Einsichten in lebensgeschichtlich bedingte Voraussetzungen von Lernprozessen im Klavierunterricht sind Verstehensgrundlage und Bezugsfelder für sich im Unterrichtsgeschehen konkret stellende Probleme. Sie leiten uns dazu an, die Frage nach den Bedingungen ihrer Konstitution zu stellen und zu beantworten sowie Möglichkeiten ihrer Bearbeitung zu finden. Ich möchte dies noch einmal an zwei Beispielen verdeutlichen:

Habe ich als Pädagogin — wie etwa im Fall von Sabine B. — zumindest Teileinsichten in die Bedingungen der Konstitution ihrer unsteten, labilen Beziehung zum Instrument, der Musik und sich selbst gegenüber gewonnen, so wird mir deutlich, daß gut gemeinte Ermahnungen, länger durchzuhalten, keinerlei langfristige Wirkung bei ihr hervorrufen werden. Um dieses Problem annähernd angemessen bearbeiten zu können, habe ich mich dagegen

auf eine langanhaltende Arbeits- und Versuchsphase einzustellen, welche unter der Leitvorstellung kontinuierlicher Steigerung der Anforderungen an den Selbst-Einsatz der Studentin steht und — vielen Fehlschlägen unterliegen wird.

Habe ich als Pädagogin erkannt, daß die bei Hartmut K. zu beobachtende Verspannung Ausdruck eines frühzeitig internalisierten Leistungssyndroms und existentieller Bedrohung ist, so wird es *nicht* sinnvoll sein, mit ihm *nur* Lockerheitsübungen am Instrument zu betreiben, sondern es muß ein Beitrag dazu geleistet werden, die hier entlarvten Ansätze der Selbstzerstörung in eine befriedigendere Beziehung zu sich selbst und zum Klavier umzuleiten (vgl. dazu Grimmer 1985a).

An beiden Beispielen läßt sich mit Sicherheit ablesen: Pädagogisches Handeln wird nicht leichter, wenn es in Subjekt-bezogenen Einsichten gründen kann, bietet aber die Chance, weniger an Studierenden vorbeizuhandeln als zuvor.

Subjekt-orientiertes pädagogisches Handeln weist eine unmittelbare Nähe zu therapeutischer Arbeit auf, wobei „therapeutisch“ dann in diesem Zusammenhang heißt, verdrängte, unterdrückte und vernachlässigte Anteile eines „Selbst“ bewußt zu machen, neu zu beleben und zu kompensieren.

Subjekt-orientiertes pädagogisches Handeln zeigt die Grenzen von Klavierpädagogogen auf und verweist auf die Notwendigkeit einer Reform instrumentaltpädagogischer Ausbildung.

Subjekt-orientiertes pädagogisches Handeln in der Instrumentalausbildung ist *auch* immer abhängig von den lebensgeschichtlichen Bedingtheiten von Lehrenden, von ihrer Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeit, ihrer Sensibilität, Intuition, von ihrer Handlungsbereitschaft, Deutungsfähigkeit, Frustrationstoleranz und dem Interesse am Schüler als Menschen.

Literatur

- Baacke, D.: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Zum Problem „Lebenswelt verstehen“. Zu Theorie und Praxis qualitativ-narrativer Interviews. Werkstattbericht. Universität Hagen, November 1978.
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979.
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele, Weinheim/Basel 1985.

- Bittner, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baacke/Schulze (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen*, München 1979, S. 120ff.
- Grimmer, E.: Zur Bedeutung der künstlerischen Ausbildung für den Musiklehrerberuf. In: *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche in Berlin*, hrsg. von K.-H. Ehrenfords, Mainz. 1983, S. 152ff.
- Grimmer, E.: Wissenschaftsorientierung und Selbstfindungsprozesse im Unterricht der Sek. II. Bedingungen ihrer didaktischen Relevanz, konkretisiert am Beispiel eines Leistungskurses Musik, Frankfurt/Bern 1984.
- Grimmer, F.: Unglückliche Liebe zum Klavier. Voraussetzungen von Bildungsprozessen im Instrumentalunterricht. In: *ZfMP* 29, 1985a, S. 89ff.
- Grünner, E.: Der Konflikt zwischen Arbeit und Lust, unv. Vortragsmanuskript, Kassel 1985b.
- Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt/M. 1968.
- Henningsen, J.: *Autobiographie und Erziehungswissenschaft*, Essen 1981.
- Heinze, Th./Klusemann, W./Soeffner, G. (Hrsg.): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, päd. extra, Bensheim 1980.
- Heinze, Th./Klusemann, W.: Versuche einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte, In: Heinze/Klusemann/Soeffner (Hrsg.): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte*, Bensheim 1980, S. 97.
- Hermanns, H.: *Narratives Interview. In: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2)*, Stuttgart 1984, S. 421f.
- Hermanns/Tkocz/Winkler: *Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographieanalytische Auswertung narrativer Interviews*, Frankfurt/M. 1984.
- Heydorn, H. J.: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3)*, Frankfurt/M. 1980, S. 282f.
- Klausmeier, E.: *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken*, Hamburg 1978.
- Kohli, M.: „Offenes“ und geschlossenes Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: *Soziale Welt* 29 (1978), H. 1.
- Kohli, M.: Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 10 (1981), S. 273-293.
- Maurer, F.: *Lebensgeschichte und Identität*, Frankfurt/M. 1981.
- Messner, R.: Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens — Über die Voraussetzungen gelingender Lernprozesse, In: *Projekt: Konstitution von Inhalten und eigenständiges Lernen*, Kassel 1983, S. 119ff.
- Messner, R. u. a.: *Projekt: Lesegeschichte und Kulturaneignung*, Kassel 1984.
- Michel, P.: *Musikalische Fertigkeiten und ihre Entwicklung ins Übungsprozeß*. In: *Beiträge zur Musikwissenschaft* 1 (1959).
- Müller-Bech, W.: *Lernziele und ihre Bedeutung in der Instrumentalbildung*. In: *Die Musikschule*, Bd. 1, hrsg. von W. Müller-Bech und W. Stumme, Mainz 1973, S. 39f. Müller-Bech, W.: *Zur Unterrichtstechnik in der Instrumentalbildung*, in: *MuB* 1975, S. 116.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze/Klusemann/Soeffner (Hrsg.): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte*, Bensheim 1980, S. 15ff.
- Ribke, W.: Zur Psychologie des Übens. Dimensionen der musikalischen Interpretation. In: *Methoden des Musikunterrichts*, hrsg. von W. Schmidt-Brunner, Mainz 1982, S. 296ff.
- Richter, Ch.: *Die künstlerische Ausbildung*. In: *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sek. I und II*, hrsg. von H. Höhnen (Projektleitung), B. Binkowski, H. Hopf, R. Jakob, W. Gruhn, Regensburg/Mainz 1978, S. 324.

- Schmidt, H. Chr.: Der Lehrer im Musikunterricht. In: Bastian u. a. (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152ff.
- Schneider, U.: Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung, Frankfurt/M. 1980.
- Schütze, F.: Das narrative Interview. Zwischenbericht an die DFG. Bielefeld/San Francisco 1979.
- Schütze, F.: Biographieforschung und narrative Interviews. In: Neue Praxis 3 (1983), S. 283-293.
- Schulze, Th.: Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke/Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung, Weinheim/Basel 1985, S. 30.
- Wagner, Ch.: Instrumentalspiel und die Frage nach der körperlichen Eignung, In: MuB 7 (1975), S. 105ff.
- Wagner, G.: Ergonomie als Hilfsmittel instrumentalpädagogischer Forschung? In: ZfMP 1981, H. 15, S. 147ff.
- Wilson, Th.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ABS) (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Hamburg 1973.
- Windolf, P.: Zur Methodologie des Interviews. In: Mackensen und Sagebille (Hrsg.): Soziologische Analysen. Referate aus den Veranstaltungen der Sektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag, Berlin 1979.

Dr. Frauke Grimmer
Westfalenstr. 2
D-3500 Kassel

Zur Person des Lehrers im Musikunterricht

Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts

WERNER JANK / HILBERT MEYER / THOMAS OTT

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)*

Dieses für die AMPF-Tagung in Trossingen geschriebene Referat besteht nicht, wie manchmal üblich, aus locker aneinandergereihten Teilen; wir haben uns vielmehr bemüht, die aus der individuellen Arbeit der Autoren erwachsenen Teile gründlich zu überarbeiten und, soweit möglich, zu einem Ganzen zu integrieren. Unser Referat ist schwerpunktmäßig auf wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme der Analyse der Lehrperson ausgelegt; insofern ist es in unseren Augen eine sinnvolle Ergänzung zu dem Referat von Werner Pütz auf dieser Tagung (*Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten*), dessen Zielstellungen und inhaltliche Akzentsetzungen wir in vielen Punkten teilen. Mit dem Begriff ‚wissenschaftstheoretisch‘ bezeichnen wir in einem weiten Begriffsverständnis alle mit der Produktion und Kritik wissenschaftlicher Erkenntnis verknüpften theoretischen Fragen; der Begriff ‚methodologisch‘ bezieht sich demgegenüber in einem engeren Sinne auf die forschungslogischen und -praktischen Probleme wissenschaftlicher Arbeit.

1. Anmerkungen zum Stand der Diskussion um die Bedeutung der Lehrperson im Unterricht

1. 1 Die Unzulänglichkeit traditioneller Problemdefinitionen

Daß die ‚Person‘ des Lehrers für den Unterricht und seine Ergebnisse hochbedeutsam sei, scheint eine der ganz wenigen Annahmen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu sein, die über historische, politische, bildungstheoretische und nationale Grenzen hinweg unumstritten ist. Drei beliebig herausgegriffene Äußerungen — von Autoren mit ganz unterschiedlichem bildungsgeschichtlichem Hintergrund und theoretischem Standort — mögen dies illustrieren:

- In seiner Schrift *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1921, S. 110) behauptet Georg Kerschensteiner: „Ein Lehrer. . ., der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag. Denn in ihm sind die Werte nicht latent wie in allen sachlichen Kulturgütern, hier sind sie in voller Wirksamkeit, hier springen sie dem Schüler im Erlebnis in voller Schönheit entgegen und werden von allen offenen Seelen begierig aufgenommen.“
- In verblüffender Übereinstimmung mit Kerschensteiner äußert sich mehr als ein halbes Jahrhundert später Hartmut von Hentig (1978, S. 11): „Muß der Lehrer — und muß nicht vor allem der Musiklehrer — in erster Linie ein Mensch sein, der mit seinen Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken redlich umgeht?! Er ist selbst sein bestes und wichtigstes Curriculum. Es ist in seine Person eingeschrieben oder müßte es sein, und dann kann es auch wirksam werden in dem, was er mit den Schülern tut, auf das hin, was er mit ihnen erreichen will. Wenn seine Person seine Lehre nicht legitimiert, wenn sie sie nicht ausweist, dann kann er lehren, was er will — es wird nichts bringen.“
- In ihrem großen Forschungsbericht *Merkmale der Lehrerpersönlichkeit*, der mehrere Jahrzehnte empirischer Bemühungen auf diesem Gebiet zusammenfaßt, stellen Getzels und Jackson (1963) fest: „Die Persönlichkeit des Lehrers ist eine wichtige, vielleicht sogar die entscheidende, zugleich aber auch komplizierteste Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen der Schule. Sie kann in ihrer Wirkung auf die Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit, aber auch auf die persönliche Entwicklung der Schüler nicht hoch genug eingeschätzt werden“ (Pause 1972, S. 1357).

Sobald man freilich die Ebene vordergründiger Evidenzen verläßt und nach der Art des Zusammenhangs von Lehrermerkmalen und pädagogischen Wirkung fragt, erhält man nur unklare Antworten. „Die zweifellos große Bedeutung, die der Person des Lehrers in der Schule zukommt, kann noch einmal unterstrichen werden; die wissenschaftliche Untersuchung dieses Sozialisationsfaktors jedoch muß als unzulänglich gelten und läßt noch keine präzisen Aussagen über seine Wirkung zu“, schreibt Ulich (1976, S. 121) — und dies nach jahrzehntelangen intensiven Bemühungen, des ‚Faktors Lehrer‘ von den verschiedensten Forschungsansätzen und Fragestellungen her habhaft zu werden: Die geisteswissenschaftliche Schule der deutschen Pädagogik im Gefolge Diltheys versuchte immer wieder, ‚ideale‘ Merkmale der Lehrerpersönlichkeit

zu bestimmen — von Diltheys „*pädagogischem Genius*“ über Kerschensteiners *Seele des Erziehers* (1921) und Nohls Theorie des „*pädagogischen Bezuges*“ (1949) bis hin zu Sprangers „*geborenem Erzieher*“ (1958). Gemeinsam ist allen diesen Ansätzen eine aus der klassischen Philosophie und Literatur überkommene emphatische Persönlichkeitsauffassung (Persönlichkeit soll sein!) und die Überzeugung, nur Persönlichkeiten im anspruchsvollen, normativen Sinne dieses Begriffs seien auch zu Erziehern qualifiziert: „*Die Aufgabe der Erziehung der werdenden Persönlichkeit kann nur von Persönlichkeiten in ideegemäßer Weise gelöst werden*“ (Gaudig 1917, S. 130).

So begegnet man bei diesen Autoren immer neuen Versuchen, Erziehertypologien und Jugendkataloge aufzustellen — die freilich gerade wegen ihres idealistischen Anspruchs folgenlos bleiben mußten: zu abstrakt, um in der situativen Vielfalt der Unterrichtswirklichkeit handlungsorientierend zu wirken, zu großartig, um den ‚Durchschnittslehrer‘ mit seinen Problemen zu erreichen, und zu statisch gedacht, als daß sie auf Ausbildung hätten bezogen werden können (vgl. Nipkow 1967, Ziffreund 1967, Hierdeis 1980). Jede empirische Basis fehlt; stattdessen sind diese Persönlichkeitsmodelle oft nur die ‚Übersetzung‘ pädagogischer Konzepte in Charakterstrukturen. So ist Diltheys „*pädagogischer Genius*“ natürlich u.a. auch der ideale „*Hermeneutiker der Erziehungswirklichkeit*“ — ihm eignet z. B. „*grübelnde Empfindsamkeit in bezug auf Gestaltung der Seele, auf Mitteilung, auf Methode, auf Unterricht*“ (1960, S. 203); und während Sprangers „*geborener Erzieher*“ stark und klar im Zentrum des Geschehens steht, seine Schüler zu einer „*Sekte im Dienste der Menschenveredelung*“ um sich versammelt und das „*Wächteramt im Bereich des Moralischen*“ übernimmt (1958, S. 37/50), spricht sich Gaudig — im Sinne von Schülerorientierung und Selbsttätigkeit — entschieden gegen den „*heliozentrischen*“ Lehrer aus, gegen sein „*Führertum*“ und gegen das „*Virtuosentum der Selbstdarstellung, das ‚mit Menschen- und Engelszungen‘ redet, aber die Liebe nicht hat, die den bescheidenen Offenbarungen schüchternen Seelen lauscht*“ (1917, S. 136).

Mit der ‚realistischen Wende‘ verlagerte sich auch in der Bundesrepublik Deutschland die Diskussion auf empirisch-analytische Ansätze, die den Persönlichkeitsbegriff eher deskriptiv fassen und den Zusammenhang von Unterrichtsergebnissen und Persönlichkeitsmerkmalen bzw. persönlichkeitsnahen Faktoren wie Lehrstil, Erziehungsverhalten und Lehrer-Schüler-Interaktion herauszuarbeiten versuchen. Die Schwierigkeiten solcher Untersuchungen liegen darin, daß

- es in Psychologie, Soziologie und Anthropologie nicht nur einen, sondern viele divergierende Persönlichkeitsbegriffe gibt („Jede Zahl von 25 bis um 200 ist hier richtig“; Härle 1980, S. 55);
- ‚Persönlichkeit‘ immer nur punktuell und damit (wie im geisteswissenschaftlichen Ansatz) als quasistatische Größe in den Blick kommt — praktisch muß man damit hinter der Einsicht zurückbleiben, daß ‚Identität‘ interaktionsabhängig und nicht als ein fixiertes Ensemble von Eigenschaften zu begreifen ist (vgl. z. B. Krappmann 1971);
- die Wirkungen nie in ihrer Gesamtheit, sondern immer nur in Teilaspekten gemessen werden, in deren Definition normative Gesichtspunkte eingehen;
- immer nur kurzfristige, nicht aber die u. U. wichtigeren Langzeitwirkungen erfaßt werden;
- Persönlichkeits-, Stil- und Verhaltenskategorien nur schwer trennscharf operationalisiert werden können;
- notwendig von Kontextgegebenheiten abstrahiert werden muß wie z. B. Unterrichtszielen, Unterrichtsinhalten, Methoden und Medien, durchschnittlichem Interaktionsstil und ökologischen Variablen wie etwa dem „Schulklima“ (Rutter u. a. 1980).

Angesichts dieser Schwierigkeiten wundert es nicht, wenn Getzels und Jackson nach der vergleichenden Analyse von mehreren hundert (!) vor allem amerikanischen Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit eine eher *entmutigende Bilanz* ziehen: „Sie . . . sind in der Regel in ihren Ergebnissen wenig befriedigend. Wir haben zwar hinreichend erfahren, daß gute Lehrer eher freundlich, heiter, sympathisch oder tugendhaft als grausam, depressiv, unsympathisch oder amoralisch seien, bzw. sein sollten. Damit sind jedoch allenfalls Binsenweisheiten zum Ausdruck gebracht worden“ (Pause 1972, S. 1501).

Nicht viel besser steht es um die Ergebnisse der Erziehungs- (Führungs-)stilforschung (beginnend in den dreißiger Jahren mit Lewins Beobachtungen anhand der Skala autoritär/demokratisch/laissez-faire), die bisher nur unklare bis widersprüchliche Aussagen über die Wirksamkeit des Lehrerverhaltens machen konnte (vgl. Gordon 1970). Offenbar sind solche Stil-Skalen zu idealtypisch und pauschal konstruiert, als daß sie der empirischen Realität gerecht werden könnten; außerdem dürfte ihre jeweilige Wirk- und Bedeutung von Situation zu Situation ganz unterschiedlich ausfallen (Henecka 1980).

Pädagogische Forschung zur Lehrperson ist also mit einem schwer entwirrbaren Knäuel höchst unterschiedlicher theoretischer und forschungs-

praktischer Probleme konfrontiert, die im folgenden — in unserer notwendig parteilichen Sicht — vertiefend analysiert werden sollen.

1.2 Theoretische Defizite der aktuellen allgemein- und fachdidaktischen Diskussion zur Lehrperson

Die Einflüsse der Person des Lehrers auf die Qualität der im Unterricht erzielten Lernergebnisse und auf die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion sind weiterhin ungeklärt. Deshalb kommen wir zu folgender *Ausgangsthese*:

These 1: Die bisher vorliegenden Ansätze zur Beschreibung der tatsächlich beobachtbaren und/oder wünschenswerten Lehrerpersönlichkeit weisen einen *geringen empirischen Gehalt* auf. Entsprechend *unklar* bleiben Qualität und Ausmaß *faktischer Handlungsorientierung* für jene Lehrer, die sich mit diesen Theorien auseinandersetzen wollen.

Mit dieser These ist der im Abschnitt 1.1 bereits erörterte Sachverhalt gemeint, daß theoretisch und praktisch unklar geblieben ist, welche Theorien der Lehrerpersönlichkeit ‚angemessen‘ bzw. ‚richtig‘ sind. Gemeint ist im zweiten Teil der These aber auch, daß unklar ist, ob und in welcher Weise überhaupt theoretische und praktische Aussagen zur ‚wünschenswerten Lehrerpersönlichkeit‘ vom lernenden Studenten und Referendar bzw. vom routinierten, berufserfahrenen Praktiker angeeignet werden, um auf diesem Wege für die tatsächlich stattfindende Unterrichtspraxis Folgewirkungen zu zeigen. Der Prozeß der Aneignung didaktischen Theoriewissens und seiner Umsetzung in pädagogisches Handeln ist weitgehend ungeklärt (vgl. Meyer 1982; Bromme 1985). Ulrich Günthers Bild von der Differenz zwischen der (musik-)didaktischen „*Chefetage*“ in den Universitäten und Hochschulen einerseits und dem, was Lehrer Schulze in der Realschule in Aurich morgen früh mit seinen „Pappenheimern“ anfangen kann, scheint unverändert Gültigkeit zu haben.

Wir haben uns gefragt, welche *Gründe* für die Fortdauer dieses theoretischen und ausbildungspraktischen Defizits zu nennen sind. Bei der Durchsicht der didaktischen Literatur sind uns folgende Punkte aufgefallen:

- Trotz der weithin anerkannten (eigentlich nur von harten Verfechtern programmierten Unterrichts bestrittenen) Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit für das Unterrichtsgeschehen *fehlt in den gängigen allgemein- und fachdidaktischen Konzepten zur Unterrichtsvorbereitung zumeist die Kategorie ‚Lehrer‘!* Ein eigentlich überraschender Tatbestand! In der lernzielorientierten oder informationstheoretischen Didaktik (vgl. Möller 1969; Frank 1969) mag dies noch angesichts des in diesen Modellen angestrebten Formalisierungsgrades in sich stimmig sein. Aber gerade in der bildungstheoretischen und in der lerntheoretischen Didaktik (Klafki 1963; Heimann/Otto/Schulz 1965), also in jenen Konzepten, die nahezu flächendeckend die didaktische Grundausbildung von Lehrern bestimmt haben, ist der ‚Lehrer‘ eine merkwürdig abstrakte, keiner analytischen Präzisierung bedürftige ‚Größe‘: Viel Aufwand und analytischer Scharfsinn wird in die Sachanalyse, in die didaktische und methodische Analyse, in die Ermittlung des Vorverständnisses der Schüler oder in die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen (der Schüler!) investiert. Aber der Lehrer mit seinen Stärken und Schwächen, mit Ausbildungsdefiziten und Vorlieben taucht im Planungsraaster selbst nirgendwo als Kategorie auf. (Deshalb sind diese Raster auch an anderem Ort spöttisch als „*Feiertagsdidaktiken*“ kritisiert worden; vgl. Meyer 1980, S. 179ff.; zur Replik vgl. Klafki 1985; Schulz 1985.)
- Für die meisten *fachdidaktischen* Konzepte innerhalb der Musikerziehung kann das gleiche behauptet werden: Entweder ist über die Rolle der Lehrerpersönlichkeit für die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung gar nichts zu finden, oder die Autoren beschwören emphatisch ein Bild des ‚guten‘ Musiklehrers, das den Berufsanfänger eher ängstigen dürfte, das aber auch der Routinier entweder als Überforderung oder aber als einseitige Fixierung eines bestimmten Lehrerideals zurückweisen dürfte. Fünf Beispiele sehr konträrer Herkunft sollen unsere Behauptung untermauern:
 - Antholz (1970, S. 47-54) beschreibt zwar ausführlich, wie der Musiklehrer nicht sein soll (weder musisch-jugendbewegt noch autoritär im schlechten Sinn des Wortes usw.), verhakt sich aber bei dem Versuch einer positiven Bestimmung der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ im Dickicht abstrakter Forderungen nach „*Autorität ... im ursprünglichen Sinn von auctoritas*“ (S. 49), der durchzuhaltenden „*Spannung von dirigentischem und partnerschaftlichem Führungsstil*“ (S. 52), nach dem „*Vor-bild*“ des Lehrers (S. 52)11. ä.; er bleibt damit vor der Schwelle der von ihm

selbst geforderten differenzierten Entfaltung von „*Führungsstile(n) des Musikunterrichts*“ (S. 51).

- Das Konzept der „*Didaktischen Interpretation der Musik*“ tendiert in der Fassung von Ehrenforth (vgl. etwa Ehrenforth 1971, 1979, 1982) durch die Beschwörung der „*dialogischen Begegnung*“ zwischen Werk und Hörer (Ehrenforth 1982, S. 265f.) zur Ausgrenzung der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ aus dem Argumentationszusammenhang; ihre Wichtigkeit wird zwar auch von Ehrenforth betont (vgl. etwa Ehrenforth 1982, S. 266), ihre konkrete Beschreibung ist auf dieser Basis der Reduktion des „*Didaktischen Dreiecks*“ auf eine dialogische Struktur jedoch kaum möglich.
- Lemmermann (1978, S. 93-99) schließt an eine Zustandsbeschreibung aus seiner Sicht die Gegenüberstellung eines „*Negativ-*“ und eines „*Positiv-Pols*“ an, die über die Gegenüberstellung von autoritativem und sozial-integrativem Erziehungsstil nicht hinauskommt (S. 97f.). Seine drei anschließenden Forderungen — als „*Voraussetzungen für einen angemessenen Musikunterricht*“ formuliert — bleiben abstrakt und lassen sich nicht direkt in das gezielte Handeln des Lehrers im Musikunterricht übersetzen. Lemmermann fordert:
 - „1. *Ein fachdidaktisches Wissen, Können und Reflektieren . . .*
 - 2. *Persönliches Engagement und sozial-integrativer Führungsstil . . .*
 - Noch ein weiterer Faktor tritt hinzu, den vielleicht manch einer abschätzig als überholt belächeln wird:
 - 3. *Eine heiter-gelöste Grundhaltung*“ (S. 98).
- Lugerts *Grundriß einer neuen Musikdidaktik* (1983) enthält die Kategorie ‚Lehrerpersönlichkeit‘ nicht in einem eigenen Kapitel; Einzelaussagen dazu sind zusammenhanglos über den Text verstreut.
- Ähnliche Defizite sind in der Regel auch in den Praxisberichten musikpädagogischer Zeitschriften, etwa in *Musik und Bildung* festzustellen. Es scheint, als wären die Autoren solcher Beiträge der Ansicht, ihre Berichte könnten an Glaubwürdigkeit gewinnen und zugleich leichter auf die Unterrichtsbedingungen in anderen Klassen übertragbar sein, wenn sie von allen vermeintlich subjektiven Anteilen (von der Lernbiographie des Lehrers, von Schwierigkeiten mit der Schulklasse usw.) vorher gereinigt worden wären.

Gemeinsam ist allen diesen Beispielen, daß — sofern sie überhaupt eine Zustandsbeschreibung der aktuellen Situation in bezug auf die Lehrerper-

sönlichkeit enthalten — die deskriptiven Aussagen ausschließlich hypothetisch sind und nicht empirisch abgesichert werden.

- Die in These 1 aufgestellte Behauptung, daß die vorliegenden Theorien und Konzepte zur Lehrerpersönlichkeit keinen nachhaltigen Einfluß auf die Praxis der Lehrerbildung und erst recht nicht auf den Schulalltag genommen haben, wird durch die Existenz eines grauen Marktes der Ratgeber- und Rezeptliteratur eher unterstützt als widerlegt. In dieser Literatur (vgl. Grell/Grell 1980; Pallasch/Zopf 1980; Meyer 1980) wird die Subjektivität des Lehrers, werden seine Hoffnungen und Ängste zwar sehr ernst genommen, diese Literatur erreicht auch immer wieder sehr hohe Verkaufsauflagen, aber sie enthält keine implizite, schon gar nicht eine explizite Antwort auf die Frage, wie die Lehrerpersönlichkeit geformt wird, wie sie theoretisch gefaßt werden sollte und nach welchen Gesetzmäßigkeiten sie den Unterrichtsablauf beeinflußt.

Angesichts dieses desolaten Zustands der Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit ist es erfreulich, daß in jüngster Zeit sowohl in der Allgemeinen Didaktik (vgl. Loch 1979; Schnitzler 1980; Gudjons/Reinert 1981; Schreckenbergs 1982) als auch in der Musikdidaktik die Einsicht in die Notwendigkeit systematischer Forschungsarbeit zur Lehrerperson wächst. Die Vorträge dieser AMPF-Tagung geben dafür ebenso ein Beispiel wie die zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland laufende Befragungsaktion zur Biographie von Musiklehrern und Musikdidaktikern an Hochschulen, die Hans Christian Schmidt durchführt.

Ergebnisse dieser musikdidaktischen Forschungen liegen jedoch erst ansatzweise vor; der Blick auf das Ganze wird dabei, wie so oft, vorerst noch durch eine verwirrende Fülle von Details und Fragmenten verstellt. Daran ändert auch das von Schmidt (1982) vehement und mit Überzeugung vorgetragene Plädoyer für die „*tugendhafte Musiklehrerpersönlichkeit*“ nichts, die inhaltlich-methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung nahezu bedeutungslos werden lasse (bzw. diese quasi automatisch „*mit-beantwortete*“), wenn sie nur über Qualitäten wie Redlichkeit, Neugier, Toleranz, Angstfreiheit, Humor, Geduld usw. verfüge. Die längst fällige Akzentuierung des Faktors ‚Lehrer‘ durch die didaktische Theorie droht bei Schmidt einer neuen, emphatischen Einseitigkeit zu verfallen: Die Brillanz der Formulierung läßt vieles vordergründig als plausibel erscheinen, was forschungsmethodisch erst der genauen Konzeptualisierung und vorsichtigen Hypothesenbildung bedürfte.

1.3 Methodologische Ansprüche an zukünftige Forschungen zur Person des Lehrers im Unterricht

Die Erziehungswissenschaft tut sich schwer, konstruktiv mit dem Thema ‚Lehrerpersönlichkeit‘ umzugehen. Dies hat viele, in den vorausgegangenen Abschnitten skizzierte Ursachen. Wir wollen deshalb im folgenden anhand dreier Thesen erläutern, welche Aspektzusammenhänge zu beachten und welche Kriterien anzulegen sind, wenn Forschungen zur Lehrperson neu konzipiert werden sollen.

- Im Abschnitt 1.1 ist bereits darauf hingewiesen worden, daß in traditionellen Konzepten der Lehrerpersönlichkeit eine bei den einzelnen Autoren kaum mehr entwirrbare Vermengung von normativen und deskriptiven Aussagen, von nüchternen Analysen und idealisierenden Überhöhungen, von Forderungen, Warnungen und Ermahnungen vorliegt.

Diese Vermengung hat sachliche Gründe; sie ist Ausdruck des Anspruchs auf Handlungsorientierung in diesen Konzepten. Dennoch erschwert sie die empirische Forschung und die Theorienbildung ganz ungemein. Denn hier liegen schon in logischer Betrachtung völlig unterschiedliche Aussagen vor, an die auch unterschiedliche methodologische Ansprüche zu richten sind. Es ist unverzichtbar, zwei Ebenen zu unterscheiden:

- Auf einer ersten Ebene können deskriptive Aussagen über die Person des Lehrers und über die faktischen Wirkungszusammenhänge zwischen Lehrperson und Unterrichtsprozeß gemacht werden.

Aussagen auf dieser Ebene können mit empirisch-analytischen Methoden gemacht werden.

- Auf einer zweiten Ebene können normative, bewußt handlungsorientierende Aussagen darüber gemacht werden, wie ein Lehrer sein solle bzw. wie er sich verhalten solle.

Aussagen dieser Ebene bedürfen eines praktischen, rationalen Diskurses; sie können mit Hilfe der deontischen Logik analysiert werden.

Aufgrund der ungenügenden Differenzierung dieser zwei Ebenen tauchen in empirischen Untersuchungen immer wieder empirisch nicht verifizierbare Teilaussagen auf, die scheinbar als empirisch bestätigt gelten (so z. B. in der Erziehungsstilforschung im Anschluß an Kurt Lewin); andererseits sind natürlich auch die idealisierenden geisteswissenschaftlichen Beschreibungen der Lehrerpersönlichkeit (vgl. Abschnitt 1.1) teilweise erfahrungsgesättigt und empiriehaltig; es bleibt jedoch völlig unausgewiesen, wo und wie diese empirischen Elemente in das Konzept eingeflossen sind.

Wir kommen deshalb zu folgender zweiten These:

These 2: Solange die im Interesse der handlungsorientierenden Funktion didaktischen Theoriewissens unverzichtbare Verknüpfung von deskriptiven und normativen Aussagen methodologisch ungeklärt ist, ist es sinnvoll, in heuristischer Absicht die beiden Ebenen getrennt zu verhandeln.

Wir empfehlen also, in heuristischer Absicht die beiden Aussagenebenen auseinanderzuhalten, um vorschnelle normative Idealisierungen auf unsicherer empirischer Basis zu vermeiden, und umgekehrt, um den Gehalt empirischer Forschung nicht durch unreflektierte normative Vorentscheidungen zu korrumpieren.

Diese methodologische Forderung ist nicht neu; sie wird als Grundsatz sowohl von der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie als auch von Vertretern einer kritisch-konstruktiven Position anerkannt (vgl. Meyer 1972, S. 57ff.).

- In den Erläuterungen zur These 1 ist bereits der zweite Grund für die Schwierigkeit angeklungen, zu verlässlichen Aussagen über die Lehrerpersönlichkeit zu gelangen. Es gibt nicht nur die leidige Verschränkung von normativen und deskriptiven Aussagen, sondern darüber hinaus eine schier unentwirrbare Faktorenkomplexion des Unterrichts, die die Entwicklung und die aktuelle Realisierung der Lehrerpersönlichkeit beeinflussen.

Die traditionellen geisteswissenschaftlichen Konzeptionen der Lehrerpersönlichkeit beschränken sich zumeist auf die Analyse des „*pädagogischen Bezugs*“, also auf die unmittelbare Lehrer-Schüler-Interaktion. Allenfalls wird diese Konstellation zum „*Didaktischen Dreieck*“ (Lehrer, Schüler, Lerngegenstand) ausgeweitet. Deshalb wurde diese Didaktik auch von Siegfried Bernfeld schon 1925 als „*Ideologie*“ und „*Magd*“ der herrschenden Verhältnisse kritisiert: Sie unterstelle, ohne dies beweisen zu können, daß Mündigkeit und Selbstbestimmung des Zöglings möglich sei, wenn der Erzieher nur das richtige Vorbild abgebe und dem Zögling die „*Vorwegnahme der Zukunft*“ erlaube. Aber Bernfelds berühmter Satz: „*Die Schule — als Institution — erzieht*“ (Bernfeld 1967, S. 28) soll ja gerade auf dasjenige hinweisen, was heute mit einem Schlagwort als „*Heimlicher Lehrplan*“ beschrieben wird:

- Die Institution erzieht — gleichzeitig wird dieser Erziehungseinfluß für die Schüler subjektiv allerdings immer in der Person des Lehrers wirksam: Der Lehrer ist schließlich ihr konkretes Gegenüber. Die institutionellen Faktoren werden also personalisiert und dadurch für die Schüler, aber auch für die Lehrer selbst und oft auch für den Blick der Unterrichtsforschung verschleiert.

Empirische sozialpsychologische Untersuchungen stehen nun vor dem Problem, im Interesse der Bearbeitbarkeit ihrer Problemstellungen bei den erhobenen Daten einzelne Variablen zu isolieren und damit — zumindest tendenziell — den Gesamtzusammenhang preiszugeben, der von Bernfeld oder Winnefeld (1957) immer mitgedacht wurde. (So findet sich z. B. in einer jüngst von H. Dreesmann, 1982, vorgelegten Untersuchung auf insgesamt 200 Textseiten lediglich ein zweiseitiger Abschnitt: „*Der Lehrer als Determinante des Unterrichtsklimas*“.)

Dazu kommt, daß für wesentliche Bereiche dieses Forschungsfeldes noch kein ausreichend erprobtes und sicheres forschungsmethodisches Instrumentarium zur Verfügung steht. So ist Wellendorfs Untersuchung über Schulische Sozialisation (1973) nach wie vor einer der wenigen Versuche der Berücksichtigung eines größeren Faktorenzusammenhangs; in der Analyse von Identität und von Ritualisierungen im Schulalltag kommt er zu interessanten Ansätzen zur Bestimmung der Lehrerperson.

Wir fassen die skizzierte Kritik an vorliegenden empirisch orientierten Untersuchungen zur dritten These zusammen:

These 3: Nur solche Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit versprechen, zu befriedigenden Ergebnissen zu führen, die den Implikationszusammenhang aller wesentlichen Faktoren der Lehrer-Schüler-Interaktion berücksichtigen.

Zu den wesentlichen Faktoren zählen dabei auf jeden Fall:

- der Lehrer/die Schüler,
- der Zusammenhang von Zielen/Inhalten/Methoden/Medien des Unterrichts,
- die institutionellen Rahmenbedingungen.

Die Frage, was alles als wesentlich anzusehen sei, kann nun nicht in das Belieben des einzelnen Autors gestellt werden, sondern muß im Blick auf den erreichten Stand der didaktischen Diskussion erläutert werden können.

- Innerhalb dieses Geflechts von Faktoren kommt einem Bereich besondere Bedeutung zu: Die Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Unterricht markieren jene Ebene, auf der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ überhaupt erst manifest wird, und zwar sowohl für die Schüler als auch für die Selbstwahrnehmung des Lehrers — auch wenn die Genese der jeweils im Interaktionszusammenhang gezeigten Lehrerpersönlichkeit weit über den schulischen Bezugsrahmen hinausweist.

Ein methodologisches Instrumentarium zur Erforschung dieser Zusammenhänge scheint im Entstehen begriffen zu sein. Vielfach ist es dem näheren oder weiteren Umkreis des Symbolischen Interaktionismus entnommen (z. B. die bereits erwähnte Studie von Wellendorf) und z. T. auch psychoanalytischer Herkunft. Aber auch neuere Ansätze zur Erforschung der Routinebildung (die sich auf die Kognitionspsychologie stützen; vgl. Bromme 1981) oder ein Forschungsprojekt zur Analyse der *Naiven Verhaltenstheorie von Lehrern* (Wahl u. a. 1983), das seine Herkunft aus behavioristischen Denkansätzen nicht ganz verleugnen kann, belegen, daß schrittweise ein methodologisches Instrumentarium entsteht, mit dem z. B. aufgrund der Typisierung bestimmter Lehrer ihr Verhalten in bestimmten Unterrichtssituationen mit einer einigermaßen befriedigenden Trefferquote vorhergesagt werden kann. Ein klassisches Beispiel für die faktische Wirksamkeit der Lehrer-Schüler-Erwartungen im Lernprozeß stellt die berühmte Untersuchung von Rosenthal/Jacobson *Pygmalion im Unterricht* (1971) dar. Wurde hier als „Pygmalion-Effekt“ der Einfluß der Lehrererwartungen auf die geistige Entwicklung der Schüler empirisch nachgewiesen, so wäre heute eine reziproke Studie am Platze, in der umgekehrt der Einfluß der Schüler auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrer untersucht würde. Es ist uns nicht bekannt, ob eine solche Untersuchung bereits existiert. Aber wir können sicher damit rechnen, daß nicht nur *objektiv* feststellbare und empirisch belegte Faktoren, sondern auch die *subjektive* Wahrnehmung dieser Faktoren durch Lehrer und Schüler zu einer wechselseitigen Prägung der Persönlichkeitsstruktur führen. Die These 3 kann also präzisiert werden:

These 4: Nur solche Konzepte zur Erforschung der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ versprechen befriedigende Ergebnisse (wiederum sowohl im Blick auf ihren empirischen Gehalt als auch auf ihre handlungsorientierende Fruchtbarkeit), die die Lehrerpersönlichkeit von vornherein im schulischen Interaktionszusammenhang zu erfassen erlauben.

Es hilft also nicht viel, wenn Aussagen über die Lehrerpersönlichkeit allein auf der Basis einer rein psychologischen oder soziologischen Persönlichkeits-theorie entwickelt werden, wie sie z. B. von Lersch (1962), Sève (1973) oder Goffman (1967) vorgelegt wurden.

Diese Präzisierung der Fragestellung schafft nun allerdings nicht eine Reduzierung oder Vereinfachung der Forschungsproblematik. Ganz im Gegenteil: Die Thesen 3 und 4 besagen nur, daß erstens alles mit allem zusammenhängt und daß zweitens die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion ein besonderes Gewicht hat (vgl. insbesondere Abschnitt 3.2 dieses Referats).

2. Der hermeneutische Grundvorbehalt

2. 1 Das Vorverständnis als methodologisches Problem

In der allgemeinen Didaktik und auch in der Fachdidaktik Musik sind einige Konzepte und Forschungsansätze entwickelt worden, die für sich beanspruchen, einen ‚hermeneutischen Ansatz‘ zu vertreten (Richter 1976; Klafkis *Bildungstheoretische Didaktik*, Terharts *Interpretative Unterrichtsforschung*). Dieser Sachverhalt darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß grundsätzlich jedes pädagogische Konzept, sei es nun ein pragmatisches Alltagskonzept eines Lehrers an einer Schule oder ein wissenschaftstheoretisch hochkomplexes Forschungskonzept an einer Hochschule, von einem hermeneutisch vermittelten Vorverständnis des Erziehungsprozesses ausgeht:

These 5: Sowohl deskriptiv-analytische Forschungen als auch handlungsorientierende normative Entwürfe zur Lehrerpersönlichkeit gehen von Vorentscheidungen und von einem hermeneutisch vermittelten Vorverständnis aus — und zwar unabhängig davon, ob die Autoren solcher Forschungen und Entwürfe davon wissen und darüber Rechenschaft ablegen oder nicht.

Auf den ersten Blick mag diese These für konkrete musikpädagogische Forschungsarbeiten irrelevant sein, weil sie nicht mehr und nicht weniger als einen ‚hermeneutischen Grundvorbehalt‘ auf einer Metaebene wissenschaftstheoretischer Reflexion formuliert, die wegen ihrer Allgemeinheit für die konkrete Gestaltung von Forschungsvorhaben folgenlos zu bleiben scheint. Wir meinen jedoch, daß dies ein Irrtum ist und daß auch an konkreten musikpädagogischen Forschungsvorhaben nachzuweisen ist, daß und wie aus diesem Grundvorbehalt Konsequenzen zu ziehen sind:

- Auf der *Ebene deskriptiv-analytischer Forschungen* besteht einerseits folgendes Problem: Der Tatsache der Komplexität von Unterrichtsprozessen, in denen, salopp gesagt, alles mit allem zusammenhängt (s. o. These 3), steht die Tatsache gegenüber, daß jede Analyse der vorfindlichen Realität — gleichgültig, ob sie streng testtheoretisch oder interpretativ-hermeneutisch vorgeht — nur leistbar ist, wenn sie sich auf einige als wesentlich erkannte Faktoren beschränkt und daher zu deren Gunsten andere Faktoren diskriminiert.

Damit sind jedoch Vorentscheidungen verknüpft, die von scheinbar so trivialen Dingen abhängen können wie von der verfügbaren Rechner-Kapazität für statistische Untersuchungen, vom verfügbaren Personal, von Zeit und Geld. Alle solchen Vorentscheidungen können nur ganz begrenzt theoretisch begründet werden, beschränken aber dennoch die Gültigkeit der zu erzielenden Ergebnisse in erheblichem Umfang.

Darüber hinaus besteht auf der Ebene empirisch-analytischer Forschungen grundsätzlich das Problem, daß die Forscher ein bestimmtes Welt- und Gesellschaftsbild sowie konkrete Unterstellungen über den ‚guten‘ Lehrer bzw. den ‚gelungenen Unterricht‘ einbringen, die auch in scheinbar völlig wertfreien Analyseinstrumenten in die Kategorienbildung einfließen. So geht z. B. selbst in Flandern berühmtes Raster zur Unterrichtsbeobachtung, das der Autor selbst für wertfrei hält, noch die normative

Prämisse ein, daß an der Häufigkeit von Lehreräußerungen und der entsprechenden Seltenheit von Schüleräußerungen im Unterricht die Qualität dieses Unterrichts gemessen werden könne. Erst recht gehen in komplexere Studien, z. B. über das Selbstkonzept musizierender Jugendlicher (vgl. den Beitrag von Bastian in diesem Band), empirisch nicht bewiesene, normative Annahmen über das Leistungsverhalten und die Leistungsbereitschaft dieser Jugendlichen bzw. derjenigen ein, von denen sie in dieser Studie abgegrenzt werden.

Diesen und ähnlichen Schwierigkeiten deskriptiv-analytischer Forschungsvorhaben liegt die Tatsache zugrunde, daß der Forschungsgegenstand nie ‚an sich‘ gegeben ist, sondern erst durch den theoretischen und forschungspraktischen Zugriff des Wissenschaftlers konstituiert wird: „*Erst der wissenschaftliche Apparat erschließt einen Gegenstand, von dessen Struktur ich gleichwohl vorgängig etwas verstanden haben muß, wenn die gewählten Kategorien ihm nicht äußerlich bleiben sollen*“ (Habermas 1972, S. 158).

Die benannten Schwierigkeiten verweisen also auf Fragen der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, wie sie im berühmten „*Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*“ verhandelt wurden, Fragen, die nach wie vor unter den Wissenschaftlern unterschiedlicher philosophischer Herkunft strittig sind (z. B. hat Hans Albert unter anderem gerade den zitierten Satz von Habermas und die Folgerungen, die dieser daran knüpfte, im Positivismusstreit heftig angegriffen; vgl. Albert 1972, v. a. S. 200-205).

- Auf der *Ebene handlungsorientierender normativer Entwürfe* verschärfen sich die genannten Probleme:

In einer Untersuchung über *Strukturen pädagogischer Handlungstheorien* hat Brüggem (1980) mehrere pädagogische Theorien und ihre Einbettung in philosophische Positionen analysiert. Leitende Frage war dabei die nach der Möglichkeit einer Philosophie in praktischer Absicht im Zeitalter der Aufklärung nach Kants *Kritik der praktischen Vernunft* und — darauf folgend — die nach der Möglichkeit der Legitimation pädagogischen Handelns. Sein Ergebnis ist für Erziehungswissenschaftler und Didaktiker desillusionierend:

— Ein handlungsorientierendes Konzept des Unterrichts muß sich auf ein Bild vom ‚guten Lehrer‘, also auf so etwas wie eine ‚konkrete Utopie‘ beziehen; diese Utopie kann und darf aber nicht beliebig ausformuliert werden, sondern muß — sofern der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit der Forschung ernstgenommen wird — stimmig in eine pädagogische

Theorie eingebettet sein. Die Frage nach der Handlungsorientierung des ‚guten Lehrers‘ ist ein Teilbereich der Frage nach der inhaltlichen Orientierung von Bildung und Erziehung überhaupt.

- Aber all jene von Brüggens untersuchten Theorien, die auch von Erziehungswissenschaftlern immer wieder wegen ihres Anspruchs auf Handlungsorientierung rezipiert worden sind, weisen nicht-aufhebba-re wissenschaftstheoretische Aporien auf (Diltheys Handlungswissenschaft; die auf ihm aufbauende geisteswissenschaftliche Pädagogik; G. H. Meads pragmatische Handlungstheorie und der darauf aufbauende Symbolische Interaktionismus; die Kritische Theorie der Gesellschaft der Frankfurter Schule; die Erlanger Schule der Konstruktiven Wissenschaftstheorie).

All diese Ansätze versuchen — so Brüggens (1980, S. 256) — vergeblich, die Legitimation von Bildung und Erziehung dadurch zu umgehen, daß sie auf außer-pädagogische Normen und Kategorien ausweichen. Und genau dies hält Brüggens für unzulänglich.

Es scheint, als gebe es derzeit keine Möglichkeit, die vom Lehrer erwarteten Handlungsorientierungen innerhalb eines pädagogischen Begründungszusammenhangs befriedigend abzusichern. Denn die in gängigen pädagogischen Theorien reklamierten Normen und Prinzipien lassen sich letztlich alle auf das im Zeitalter der Aufklärung, also in einer bestimmten historischen Situation formulierte Aufklärungs- und Emanzipationspostulat zurückführen: \Vage es, Dich Deiner Vernunft ohne Anleitung anderer zu bedienen! Mit dieser Rückbindung an die Aufklärung steht die pädagogische Handlungstheorie von heute jedoch auf schwankendem Boden:

- Sie kann sich gegen den Historismus-Vorwurf nicht wehren, d. h. sie kann nicht theoretisch rechtfertigen, warum sie auf eine ganz bestimmte historische Epoche zurückgreift und die normativen Orientierungen anderer Epochen außer acht läßt.
- Sie ist mit dein ungelösten Deduktionsproblem konfrontiert, d. h. sie kann nicht logisch zwingend nachweisen, die richtigen Konkretisierungen aus dem Aufklärungspostulat gefolgert zu haben (vgl. Meyer 1972; Ruhloff 1979).
- Die Pädagogik recurriert auf eine Philosophie in praktischer Absicht, aber die zu diesem Zweck formulierten Prinzipien der rationalen Kritik und des methodischen Zweifels machen vor den ‚Drahtverhauen der Postulate‘ nicht halt, sondern zeigen, daß jeder Geltungsanspruch

einer Handlungstheorie prinzipiell relativierbar ist (vgl. Blankertz 1982, S. 222-224; S. 258-304).

Die pädagogische Theorienbildung ist in eine aporetische, ausweglose Situation geraten und hat diese Situation auch noch selbst gefördert: Denn die Pädagogik hat seit Beginn dieses Jahrhunderts mit relativem Erfolg ihre Eigenständigkeit gegenüber den traditionell vorgeordneten Disziplinen der Philosophie, Theologie, Ethik und Psychologie durchsetzen können, auch wenn dieser theoretische Autonomie-Anspruch nie zu einer realen Unabhängigkeit von gesellschaftlichen bzw. politisch-ökonomischen Zwängen weiterentwickelt werden konnte. Indem aber die heteronomen Normauflagen der Mündigkeit und Aufklärung inzwischen selbst frag- und kritikwürdig geworden sind, entstand auch in der Pädagogik ein *Legitimationsvakuum*, das die Pädagogik aus sich heraus bis heute nicht ausfüllen konnte:

— Die Zeit der ‚großen‘, in sich geschlossenen allgemeindidaktischen oder musikpädagogischen Theorie-Entwürfe scheint — für's erste unwiderruflich — vorbei zu sein. Keine Theorie, zu der nicht ein Gegenentwurf denkbar wäre und auch tatsächlich entwickelt worden ist; kein Lehrerbild, zu dem nicht auch ein Gegenbild besteht oder zumindest entwickelt werden könnte.

Dennoch verweisen alle neuzeitlichen und auch die gegenwärtig aktuellen Konzepte der Erziehung und der Bildung immer wieder auf das Aufklärungs- und Emanzipationspostulat — und dies aus gutem Grund: Denn bis heute enthält dieses Postulat einen uneingelösten utopischen Überschuß, der das Ringen um seine Verwirklichung den Menschen (und Pädagogen) lohnend macht. In einer historischen Situation, in der die von Kant freigesetzte Idee der Aufklärung als utopische Idee und grundlegende Kategorie des Selbstverständnisses einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wirksam ist und bis heute sowohl die Einbindung des Menschen in seine Gesellschaft als auch die produktive Umgestaltung dieser Gesellschaft anleitet, hat die Pädagogik — trotz der skizzierten Legitimationskrise ihrer Prinzipien — gar keine andere Wahl, als den uneingelösten Anspruch der Aufklärung einzulösen zu versuchen. Herwig Blankertz hat diese Position in seinem letzten Buch emphatisch so formuliert: *„Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit — ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre her-*

aus: *Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst*“ (Blankertz 1982, S. 307).

Trotz aller beschämender Niederlagen der Pädagogik bei der Sicherung ihrer Eigenständigkeit, trotz der großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts, die bohrende Rückfragen an die institutionalisierte Erziehung erzwingen, ist für uns gegenwärtig kein anderer Maßstab der Erziehung denkbar, auf den sich Lehrer, Schüler, Eltern und Wissenschaftler im rationalen praktischen Diskurs verständigen könnten.

2.2 Die Ausdifferenzierung des Hermeneutikbegriffs

Wir haben bisher den Begriff der Hermeneutik in diesem Referat undefiniert gelassen. Um vermeidbaren Mißverständnissen aus dem Weg zu gehen, scheint es notwendig, den Begriff wenigstens andeutungsweise zu klären, da er von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen aus höchst unterschiedliche, heute aber gleichzeitig aktuelle Bedeutungen zugeschrieben bekam. Grob gesprochen lassen sich fünf Bedeutungsebenen unterscheiden, die alle gleichermaßen in Verwendung sind:

1. Hermeneutik als Auslegung und Interpretation von Texten, insbesondere theologischen, philologischen und juristischen Texten; für diese drei Disziplinen wurden denn auch fachbezogene Hermeneutiken entwickelt. Der Begriff in dieser Bedeutung wurde im 17. Jahrhundert eingeführt (geht allerdings auf antike Wurzeln zurück) und blieb bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts allein aktuell.
2. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hat Schleiermacher einen ersten Wandel des Begriffsverständnisses initiiert: *„Indem ... jegliche schriftliche oder mündliche Äußerung als Gegenstand der ‚allgemeinen Hermeneutik‘ betrachtet wird, überwindet sie endgültig den Status einer bloßen ‚Hilfsdisciplin‘ (von deren Lehre sich Schleiermacher ja noch 1816 ‚gern dispensiert‘ hätte). Zugleich geschieht eine höchst folgenreiche Verschiebung in der Wesensbestimmung von ‚Hermeneutik‘, indem sie — unter Ausschaltung des bislang obligatorischen Moments der ‚Vermittlung für andere‘ — als eine reine ‚Kunst des Verstehens‘ neudefiniert wird“* (Birus 1982a, S. 7; Hervorh. von uns). Damit verbunden ist aber auch eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs: Jeglicher Text, .ob geschrieben oder gespro-

chen, wird der Hermeneutik potentiell zugänglich (vgl. auch Birus 19826).

3. Dilthey führte um die Jahrhundertwende einen neuerlichen Bedeutungswandel herbei, indem er einerseits die „*Hermeneutik als Grundlegungsdimension der Philosophie*“ im Blick auf die fundamentale und von ihm eingeführte Unterscheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften faßte und andererseits ihren Gegenstandsbereich abermals erweiterte, und zwar auf sämtliche menschlichen Lebensäußerungen schlechthin. Die Hermeneutik wurde ihm dabei zu ‚der‘ Methode aller Geisteswissenschaften überhaupt. Gegenstand der Hermeneutik und des hermeneutisch angeleiteten „*Verstehens*“ (der zentrale Begriff Diltheys) konnte nun also auch etwa Musik oder der Unterrichtsprozeß sein (zu Diltheys Position und der Kritik an ihm vgl. Anz 1982).
4. Schließlich wurde bei Heidegger und dann auch bei Gadamer, wenn auch je unterschiedlich akzentuiert, die Funktion der Hermeneutik noch grundsätzlicher als die der „*Aufdeckung des Sinnes des Seins und der Grundstrukturen des Daseins*“ (Heidegger; nach Birus 1982a, S. 10) bestimmt und damit dem hermeneutisch angeleiteten Verstehen die ontologische „*Wesensbestimmung endlichen Daseins überhaupt*“ zugewiesen (Birus 1982a, S. 10; zu Heidegger und der an ihm geübten Kritik vgl. auch Figal 1982; zu Gadamer und der Kritik an ihm Turk 1982).
5. In Verbindung mit dem erwähnten „*Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*“ entstanden Versuche der Entwicklung einer ‚objektiven Hermeneutik‘, die zunächst vor allem von Habermas (1967), dann aber auch von Soziologen und Psychologen betrieben wurden, die der Kritischen Theorie und der Psychoanalyse (auf die sich auch Habermas mehrfach bezog), teilweise aber auch den Rollen- und Identitätskonzepten des Symbolischen Interaktionismus und der Theorie der Sprachspiele im Anschluß an Wittgenstein verpflichtet sind (vgl. etwa Lorenzer 1976 und 1977, Leithäuser u. a. 1977, Heller 1978, Volmerg 1978, Leithäuser/Volmerg 1979). Diese Versuche konzentrieren sich meist auf die interpretierende Deskription vorfindlicher Wirklichkeit, wobei auch erste Ansätze zur Analyse pädagogisch relevanter Situationen vorliegen (vgl. etwa Oevermann u. a. 1977). Sie knüpfen damit an die Bestimmung des Begriffs ‚Hermeneutik‘ gemäß der oben erwähnten ersten Position an — allerdings bei Beibehaltung der seit Dilthey vorgenommenen Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf soziales

Handeln schlechthin. Demgegenüber verband Habermas die Suche nach einer ‚objektiven Hermeneutik‘ mit der Frage nach den Möglichkeitsbedingungen der Orientierung menschlichen Handelns, also mit der Ebene der Findung und Legitimation von Normen (vgl. zu Habermas und der Kritik an ihm, speziell aus der Sicht pädagogischer Handlungstheorie, Brüggem 1980, S. 217-263).

In der Musikpädagogik wurde nun mit der Didaktischen Interpretation der Musik für einen Teilbereich des Musikunterrichts ein Ansatz entwickelt, der sich ausdrücklich auf Hermeneutik und den spätestens seit Dilthey zentralen Begriff des „*Verstehens*“ beruft (vgl. v. a. Ehrenforth 1971, Richter 1976, 1984). Ausgangspunkt ist dabei die oben als vierte Position zum Begriff ‚Hermeneutik‘ beschriebene Begriffsbestimmung, und zwar unter der Bezugnahme auf Gadamer. Musik soll diesem Ansatz zufolge in einem zirkelhaften Prozeß hermeneutischen Verstehens und in einer dialogischen Begegnung zwischen Werk und Hörer an den Hörer vermittelt werden; der Lehrer — als ‚Schaltstelle‘ des Unterrichts — hat dabei diese dialogische Begegnung zu ermöglichen. Ausdrücklich beruft sich z. B. Ehrenforth (1979, S. 250) gleichzeitig auf die ersten vier der referierten Hermeneutik-Verständnisse. Wegen dieser Bezugnahme auf recht heterogene Elemente der Begriffstradition entstehen u. E. in diesem Ansatz jedoch Probleme und Aporien, die hier nicht vollständig beschrieben werden können. Ein Teilaspekt dieser Probleme sei jedoch angesprochen, weil er mit unserer Frage nach der Lehrerpersönlichkeit zusammenhängt: Richter geht, wie Ehrenforth, von der dialogischen Begegnung zwischen Werk und Hörer aus (vgl. etwa auch Richter 1982, S. 249f.), versucht jedoch — im Gegensatz zu Ehrenforth — „*die Aufgabe des (Musik)Lehrers in einer humanen Schule*“ näher zu bestimmen (Richter 1981). Daß er genau dies aber letztlich doch nicht erreicht, liegt an der Fundierung des gesamten Konzepts in lebenshermeneutisch-ontologischer Philosophie: Angesichts der Betonung der Singularität und Individualität des subjektiven Lebens- und Erfahrungshorizonts ist jeder Versuch, allgemeine und verbindliche Orientierungen pädagogischen Handelns auf konkreter Ebene zu entwickeln, von vornherein diskreditiert. Es bleibt ihm nur der Schluß, die konkrete „*Unterrichtsgestaltung ganz in die Hände des Lehrers*“ zu legen (Richter 1981, S. 225), womit zugleich eine Grenze der Möglichkeiten didaktischer Theorie aus der Sicht dieses Ansatzes markiert ist. Insofern ist es nur folgerichtig, wenn seiner Auflistung von „*pädagogischen Schritten*“ und

„Grundprinzipien“ auf abstrakter Ebene (Richter 1981, S. 215-217, S. 219-222) eben nicht eine differenzierte und praxisorientierte Bestimmung des Lehrerhandelns folgt, sondern die Rückwendung auf eine am Gegenstand des Fachs, also der Musik, entwickelte „Lehrplankonzeption“ (Richter 1981, S. 222-225). Fortschritte in bezug auf den Bereich ‚Lehrerpersönlichkeit‘ sind von einem solchen Ansatz also kaum zu erwarten.

2.3 Die Verschränkung hermeneutischer mit empirisch-analytischen Forschungsmethoden

In Anbetracht des hermeneutischen Grundvorbehalts, den wir in These 5 formuliert und mit Jürgen Habermas’ Hinweis auf die Funktion des wissenschaftlichen Apparats bei der Definition beliebiger Forschungsgegenstände begründet haben, ist der Rekurs auf hermeneutische Methoden grundsätzlich für jede Art von Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit unverzichtbar. Ebenso unverzichtbar ist angesichts der Vorverständnis-Problematik hermeneutischer Methoden jedoch auch der Rekurs auf analytische Empirie mit ihrem Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit. Sich allein auf hermeneutische Methoden zu beschränken, hieße, ohne Not auf mögliche Forschungsergebnisse — etwa aus statistischen Erhebungen, aus psychologischen oder physiologischen Experimenten usw. — zu verzichten.

Angesichts der im Abschnitt 2.2 vorgenommenen Begriffsklärung können wir nun auch unsere eigene Position genauer bestimmen: Wir beziehen uns auf jene Versuche, eine ‚objektive Hermeneutik‘ zu entwickeln, die als fünftes Begriffsverständnis beschrieben wurden. Nach wie vor sind dabei die beiden in These 2 genannten Ebenen auseinanderzuhalten: die Kombination empirisch-analytischer und hermeneutischer Verfahren zum Zweck der Erhebung und Deskription des sozialen Handlungsfeldes ‚Unterricht‘ auf der einen und zum Zweck der Orientierung pädagogischen Handelns auf der anderen Seite.

Die Kombination beider qualitativ unterschiedlicher Methoden zum Zweck der Deskription ist in den Sozialwissenschaften, aber auch in der Pädagogik — und neuerdings in der Musikpädagogik, wie mehrere der in diesem Band gedruckten Referate belegen — inzwischen weitgehend anerkannt und nicht mehr als Eklektizismus verschrien. Die Attraktivität solcher Kombinationen ist vielleicht dadurch zu erklären, daß dadurch mehrere theoretische und forschungspraktische Bedürfnisse zugleich befriedigt wurden. Brüggen merkt in seiner schon mehrfach von uns zitierten Studie an: „*Einmal schien*

sie [die Methodenkombination; d.Vf.] *nach dem Fragwürdigwerden der Hermeneutik eine weiterführende wissenschaftstheoretische Grundlage für die Pädagogik zu bieten; zum anderen versprach sie, eine kritische Adaption empirischer Verfahren, die in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu kurz gekommen waren, rechtfertigen zu können und damit zugleich einem von vielen Erziehungswissenschaftlern für notwendig gehaltenen sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung den Weg zu bahnen*" (Brüggen 1980, S. 255f.).

Neben der bloßen Addition sind auch Ansätze einer reflektierten Integration beider Verfahren entwickelt worden (einerseits von Habermas selbst: vgl. Habermas 1967, 1971a und b; andererseits z. B. von Lorenzer 1976); sie hier zu entfalten, würde jedoch zu weit führen. Eine Weiterführung dieser Überlegungen in pädagogischen Untersuchungen haben z. B. Oevermann u. a. (1977) vorgenommen.

Wir kommen daher zu unserer nächsten These:

These 6: Ergebnisse der Forschung zur ‚Lehrerpersönlichkeit‘, die sowohl der Gefahr behavioristischer Verkürzung als auch der der Unverbindlichkeit und Subjektivität entgehen wollen, sind nur durch eine Integration von empirisch-analytischen und hermeneutischen Verfahren und ihrer kritischen Reflexion zu erwarten.

Im Blick auf die Orientierung menschlichen Handelns (und daher auch pädagogischen Handelns) versprach sich Habermas von der Integration beider Verfahren unter dem leitenden Erkenntnisinteresse der Emanzipation auf der Basis kritischer (Selbst-)Reflexion die Möglichkeit einer wissenschaftlich grundgelegten Normenfindung, die dem Dezisionismus entgeht. Die Nähe zum oben mehrfach erwähnten Aufklärungs- und Emanzipationspostulat in der Pädagogik ist deutlich.

Unser Plädoyer für die Kombination hermeneutischer mit empirisch-analytischen Methoden macht die im Abschnitt 2.1 referierte grundsätzliche Kritik von Brüggen am ‚schwankenden Boden‘ der normativen Prämissen der Pädagogik nicht hinfällig: *„Die zu Planungszwecken durchgeführte Kombination empirisch-analytischer mit hermeneutischen Verfahren würde nur dann ihre in der Praxis sich entfaltende humanisierende Positivität aufweisen, wenn garantiert wäre, daß mit der hermeneutischen und empirischen Erhebung des Objektbereichs zugleich ein handlungsorientierender Kern zutage gebracht werden kann*" (Brüggen 1982, S. 253).

Diese Suche nach einem menschlich verantwortbaren „*handlungsorientierenden Kern*“ der Unterrichtswirklichkeit ist deshalb unverzichtbar, weil ja gerade bei einer Kombination verschiedener Methoden auch die erhöhte Gefahr eines politischen Mißbrauchs und einer Instrumentalisierung des in diesen Studien erworbenen Wissens gegeben ist.

Unsere dieses Kapitel abschließende These lautet aufgrund all dieser Probleme:

These 7: Pädagogische Theorie darf nicht darauf verzichten, aus sich heraus eine Legitimationsbasis pädagogischen Handelns zu suchen. Solange diese Suche sich in Aporien verfängt, ist es jedoch unverzichtbar, das Aufklärungs- und Emanzipationspostulat beizubehalten.

3. Die Offenheit ästhetischer Erfahrung und die Rolle des Lehrers im Unterricht

In den Thesen 2 bis 4 ist zu begründen versucht worden, warum eine isolierte Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit keine empirisch gehaltvollen und auch keine handlungsorientierenden Forschungsergebnisse zu bringen verspricht. Deshalb ist es konsequent, die weiteren Überlegungen zum Thema mit einer konzeptuellen Darstellung von (Musik-)Unterricht zu verknüpfen. (Dabei stützen wir uns im wesentlichen auf ein von Thomas Ott verfaßtes Manuskript zum Thema *Die Offenheit ästhetischer Erfahrung als didaktisches Problem*, 1984.)

3. 1 Drei Ebenen ästhetischer Erfahrung im Unterricht

In die Überschrift dieses dritten Abschnitts des Referats ist eine problematische, dennoch aus unserer Sicht unverzichtbare Prämisse eingegangen. Wir gehen davon aus, daß in ästhetischen Fächern eine spezifische Form ästhetischer Erfahrung möglich ist, die deutlich von den Erfahrungsbezügen, auf die andere Schulfächer rekurren, abgegrenzt werden kann und darüber hinaus durch eine spezifische Offenheit und Unverplanbarkeit gekennzeichnet-

net ist, die an die Person und das Verhalten des Musiklehrers besondere Ansprüche stellt:

These 8: Zwischen der Offenheit, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen und der Offenheit eines schülerorientierten Unterrichts besteht eine Wechselwirkung.

Mit dieser These wird eine Strukturähnlichkeit ästhetischer Erfahrungen und unterrichtlicher Lernprozesse behauptet, die allerdings nicht als Tatsachenbehauptung für jeglichen (Musik-)Unterricht gelten kann, sondern lediglich besagt, daß eine bestimmte Form gelungenen, erfolgreichen Unterrichts in einem auf die Ausweitung der ästhetischen Erfahrungen zielenden Musikunterricht ihren bevorzugten Ort hat.

Um die These diskutierbar zu machen, ist es erforderlich, den schillernden Begriff der ‚ästhetischen Erfahrung‘ zu präzisieren. Zu diesem Zweck schlagen wir vor, drei Ebenen ästhetischer Erfahrung zu unterscheiden. Dabei ist uns bewußt, daß in eine solche zunächst nur analytisch und heuristisch gemeinte Unterscheidung dreier Ebenen ein bestimmtes Vorverständnis eingeht. Dieses Vorverständnis lautet — paradox formuliert —, daß alles Analysieren die Komplexität dessen, was ästhetische Erfahrung ‚eigentlich sei‘, letztlich verfehlen muß. Das liegt wohl daran, daß die Zeichensysteme der Sprache einerseits und der ästhetischen Phänomene andererseits inkommensurabel sind, daß das eine im anderen nicht vollständig abgebildet werden kann.

- Die *erste Ebene* ästhetischer Erfahrung ist die der Wahrnehmung (genauer: der Herstellung) eines *geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente*. Man kann sich noch relativ friedlich darüber verständigen, wie die Analyse eines Musikstücks auf dieser Ebene anzulegen sei. Dies dürfte auch für die Anleitung der Schüler zum Analysieren und Strukturieren eines solchen Stückes gelten. Hier bestehen keine prinzipiellen didaktischen Probleme. Hier ist das Feld der Lernzielformulierung, des Elementarisierens, der Begriffsbildung, der Artikulation von Stundenverläufen (im Sinne allgemein- oder fachdidaktischer Phasenschemata des Unterrichts), der Entscheidung über ein eher deduktives oder eher induktives unterrichtsmethodisches Vorgehen. Zwar gibt es eine große Bandbreite an Transformationsmöglichkeiten, vom Rückgriff auf die Alltagssprache der Schüler bis hin zum Einführen einer differenzierten musiktheoretischen

Fachterminologie, von der Entwicklung einer simplen Hörpartitur bis hin zur Beschäftigung mit dem Notentext des Komponisten. Die Offenheit der methodischen Zugangsmöglichkeiten rührt aber noch kaum an das, was in obiger These als „Offenheit ästhetischer Erfahrung“ gemeint war. In dieser unterrichtsmethodischen Offenheit spiegelt sich vielmehr allenfalls das, was Jerome Bruner mit seinem berühmten Satz meinte: daß jeder denkbare Unterrichtsgegenstand auf jeder Alters- und Bewußtseinsstufe in einer intellektuell redlichen Art und Weise vermittelt werden könne, wenn nur die Strukturen dieses Gegenstands angemessen erfaßt und für die Schüler aufbereitet werden.

- Spezifischer zeigt sich das Problem ästhetischer Erfahrung auf der *zweiten Ebene*, nämlich auf der *Ebene des Bedeutungsgehalts*. Die hör- und analysierbare, die syntaktische Struktur des Stücks ist ja ein ‚Transportmittel‘ der Symbolisierung eines Sachverhalts, eines Themas, eines Problems, das der Komponist in seinem Stück bearbeitet. Sprachliche Übertragungen dieser musikalischen Symbolisierung — seien sie nun von den Schülern, vom Lehrer oder vom Künstler selbst — stellen dabei immer nur eine Krücke zum Verständnis dar. Sie sind eine von vielen denkbaren sprachlichen Annäherungen an den Gestus eines Stückes. Deshalb sind weder die Schüler noch die Lehrer auf dieser Ebene in der Lage, über ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ der Interpretation zu befinden. Denn die ‚Richtigkeit‘ der Interpretation ist immer auch ein Reflex auf die eigene Befindlichkeit des Hörers. Die Vieldeutigkeit, die Ambiguität der ästhetischen Botschaft ist — wie Umberto Eco in seiner *Nachschrift zum Namen der Rose* (Eco 1984) deutlich macht — ja geradezu Kriterium des Ästhetischen: „*Ein Roman ist eine Maschine zur Hervorbringung von Interpretationen!*“ Eine „*Maschine*“ — das deutet auf das strukturelle Gefüge als Sinnzusammenhang, das aber erst in seiner Funktion bedeutsam wird, höchst individuelle Aneignungsweisen zu ermöglichen.

Umberto Ecos griffige Formulierung kann freilich auch auf die Analyse von Unterricht übertragen werden: „*Unterricht ist eine Maschine zur Erzeugung von Interpretationen.*“ Musikunterricht, der von der ersten zur zweiten Ebene ästhetischer Erfahrung vordringt, versucht also, einen Zuwachs an subjektiver Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit bei den Schülern hervorzurufen. Im selben Moment verringern sich jedoch für den Lehrer auch die Möglichkeiten der begrifflichen Operationalisierung und zielorientierten Planung solcher Lernprozesse. Daß diese Ebene didaktisch nicht einfach ignoriert werden kann, werden selbst die eingefleischten

Strukturalisten unter den Musikpädagogen zugestehen müssen: Höranalytische Fähigkeiten und spielpraktische Fertigkeiten ohne diesen motivational tragenden Grund einer ‚subjektiven Verbindlichkeit‘ bleiben sinnlos für die Gegenwart und Zukunft der Schüler. Denn die Schüler sollen ja dahin vordringen, daß sie die eigene, jeweils individuelle Selbst- und Welterfahrung zu den Erfahrungsmöglichkeiten in Beziehung setzen können, die das Ästhetische anbietet. Und dafür muß der Lehrer die Freiräume schaffen. (Schülerorientierter Unterricht wäre gründlich mißverstanden, wenn er solche Angebote an die Schüler ausließe und nichts anderes täte, als die artikulierten subjektiven Interessen der Schüler zu befriedigen. Die Frage, welche Angebote und welche Kommunikationsräume vom Lehrer bereitzustellen sind, ist deshalb im Konzept schülerorientierten Unterrichts ein noch weitgehend ungelöstes Problem.)

Die *dritte Ebene* ästhetischer Erfahrung ist mit Sicherheit nicht mehr zu operationalisieren. Sie entzieht sich am deutlichsten der Verfügung durch andere.

- Zwischen dem gehörten Stück und dem Zuhörenden entsteht so etwas wie ein Kontakt, sei es, daß die gehörte Musik abgelehnt wird, daß sie als langweilig empfunden, daß sie den Hörenden nervös oder aber betroffen macht, ihn zum Genuß führt, ihn in eine kontemplative Stimmung versetzt. Die Qualität dieses Kontakts zu beschreiben, fällt sehr schwer, weil — wie Grillparzer einmal formuliert hat — *„beschriebene Musik wie erzähltes Mittagessen ist“*: Ein Stück kann eine ganz eigenartige Stimmung vermitteln; gerade dieses ‚Eigenartige‘ aber ist es, das das Interesse an einem Stück letztlich ausmacht, darin liegt für den Hörer die ‚subjektive Verbindlichkeit‘ — und sie beeinflußt selbstverständlich die auf der ersten und zweiten Ebene gemachten ästhetischen Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen.

Auf dieser dritten Ebene entscheidet sich letztlich, ob und aus welchen Motivationen ein Stück subjektive Verbindlichkeit und Bedeutsamkeit erhält, aber diese Bedeutsamkeit ist nur sehr schwer kommunizierbar:

- Wir haben es hier mit einer großen Bandbreite von Erlebnismöglichkeiten zu tun, die sich in Ablehnung, Langeweile, interessierter Aufmerksamkeit oder auch tiefer Betroffenheit äußern und zudem an ganz unterschiedlichen Wirkungsdimensionen eines Stückes haften kann: an Strukturmomenten, an bildlichen Assoziationen, an der Gegensätzlichkeit der Ausdrucksebenen, an den Gefühlen, die beim Hören erlebt werden.

- Dieses Erleben ist nur schwer zu verbalisieren und noch schwerer von unserem Gegenüber zu verstehen, weil es sehr tief in unserer je individuellen Psychostruktur, unserer sozialen Erfahrung, unserem erlernten Hörverhalten, in dem, was der „*kognitive Stil*“ genannt wird, in unserer situativen Gestimmtheit und in der Emotionalität konkreter Situationen, in denen wir zuvor mit Ästhetischem in Berührung gekommen sind, verankert ist.

In dieser *Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen* liegt wahrscheinlich auch der Grund für die immer wieder beschriebene Sozialgebundenheit musikalischen Verhaltens. Die Bezugswissenschaften (Musiksoziologie, Musikpsychologie, Musikästhetik) haben in den vergangenen Jahrzehnten geklärt, wie wirksam und wie komplex all diese Faktoren miteinander verknüpft sind und wie sehr sie den Unterrichtserfolg mitbeeinflussen. Denn in kaum einem anderen Lernbereich sind so ausgeprägte Vorerfahrungen der Schüler anzutreffen wie in den ästhetischen Fächern. Gerade deshalb hat die Musikdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten eine ‚neue Bescheidenheit‘ entwickelt und gelernt, den außerschulischen Erfahrungen der Schüler mit mehr Takt und Respekt zu begegnen, unseren eigenen — vielleicht höchst unmaßgeblichen — Gefühlshaushalt nicht für allgemeinverbindlich zu erklären und die großen Ziele vergangener musikpädagogischer Konzepte (wie die Erziehung zum Kunstwerk oder die Schaffung einer musikalischen Laienkultur) nur noch mit Vorsicht und Skepsis zu betrachten. Aber selbst dann, wenn wir die Zielstellungen des Musikunterrichts sehr behutsam und vorsichtig formulieren, wenn wir betonen, daß wir lediglich die vorhandenen Erfahrungen der Schüler ‚vertiefen‘, ihnen nicht mehr als ‚Spielräume für neue Erfahrungen‘ bereitstellen wollen, so beanspruchen wir doch immer noch, zu jener oben beschriebenen Ebene subjektiver Verbindlichkeit vordringen zu wollen, die allein alle unterrichtlichen Bemühungen auf der ersten und zweiten Ebene zu rechtfertigen vermag. Aber genau für die Strukturierung des Unterrichts auf dieser dritten Ebene fehlt die didaktische Theorie!

These 9: Lernprozesse auf der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung sind nicht didaktisierbar.

Denn bei einer noch so gründlichen Unterrichtsvorbereitung würde das Ziel eines offenen Unterrichts dennoch verfehlt: „Offenheit“ ästhetischer Erfah-

rung kann nicht operationalisiert werden, weil Operationalisierung ja gerade das Verfügbarmachen des Lernprozesses meint (vgl. Meyer 1975, S. 74).

3.2 Zur Rolle des Lehrers im offenen Unterricht

So weit, so gut! Aber was sagt die These von der Nicht-Didaktisierbarkeit über die Rolle des Lehrers im Unterricht? Produziert diese These nicht erneut eine Irrationalisierung der Methodenfrage, die in der Geschichte der musischen Bildung bereits genug Unheil gestiftet hat? Liefert sie nicht jenen verstaubten Thesen vorn „*geborenen Erzieher*“ (Spranger) neuen Auftrieb? Neuere Analysen zur Theorie der Schule haben deutlich gemacht, daß nicht nur der Lehrer mit seiner pädagogischen Intentionalität, sondern die Schule selbst als eine ‚methodische‘ Anstalt organisierten Lernens erzieht. Siegfried Bernfelds berühmter Satz „*Die Schule — als Institution — erzieht*“ ist bereits zitiert worden. Neuere Analysen des „*heimlichen Lehrplans*“ (Zinnecker 1975) können hinzugenommen werden: Die Konstitution subjektiv verbindlicher (ästhetischer) Erfahrungen vollzieht sich zwar weitgehend anarchisch, aber nicht beliebig: Sie wird geregelt und begrenzt durch die Gesetzmäßigkeiten und Rituale schulisch institutionalisierter Kommunikation (vgl. Wellendorf 1973). Offensichtlich ist der Stil der Unterrichtskommunikation entscheidend dafür, welche subjektive Verbindlichkeit die Schüler im Unterricht einem Unterrichtsgegenstand abzugewinnen vermögen. Dort, wo die Schüler dem Gegenstand keine Bedeutsamkeit abzurufen vermögen, entsteht das, was man als ‚entfremdetes Lernen‘ bezeichnet hat. Dort aber, wo Schüler und Lehrer ihre Motive für die Beschäftigung mit einem Thema offenlegen, sich selbst bewußt und anderen verständlich machen können, entsteht dasjenige, was emphatisch als „*schülerorientierter Unterricht*“ bezeichnet zu werden pflegt (vgl. Günther/Ott/Ritzel 1982, S. 37f.). Der ‚Stil der Unterrichtskommunikation‘ wird aber ganz wesentlich durch die Haltungen und Einstellungen des Lehrers, d. h. also durch seine Persönlichkeitsstruktur bestimmt. Es gibt eine Reihe von Anhaltspunkten dafür, daß unter den methodischen Prinzipien, die für eine schülerorientierte Didaktik entwickelt worden sind, jene, die den Stil der Kommunikation betreffen, die entscheidenden sind. Dies zeigt sich besonders deutlich dort, wo es zu emotional getönten, nicht eingeplanten Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Schülern kommt: Halten die Lehrerin und der Lehrer solche Ernstfallsituationen, in denen durchaus von ‚symmetrischer Kommunikation‘ die Rede

sein kann, bis zur Konsensbildung durch, so wird für Lehrer und Schüler der Weg für eine kooperative und konstruktive Auseinandersetzung mit der Sache frei.

Ein Unterrichtsbeispiel

Das folgende, von uns drei Autoren durchaus kontrovers diskutierte Unterrichtsbeispiel aus der Feder von Thomas Ott soll die obige These der Nicht-Didaktisierbarkeit ästhetischer Erfahrungen erläutern. Wir belassen diesen Bericht in Ich-Form, weil es sich um eine durchaus subjektive Sicht handelt:

Ich möchte Ihnen das, was ich meine, noch einmal sinnlich zu machen versuchen, indem ich von einem Unterrichtsprozeß berichte, den ich als Lehrer selbst erlebt habe. Nicht etwa um zu demonstrieren, wie man es nun machen sollte. Der Zuwachs an ästhetischer Erfahrung bei den Schülern und bei mir ist nicht meinem didaktischen Geschick zu verdanken, ebensowenig wie vielleicht die häufigen Mißerfolge meinem didaktischen Ungeschick. Es ergab sich, wie man so sagt; und erst meine nachträgliche Analyse gab mir Aufschluß darüber, woran es gelegen haben mochte — ohne daß ich umgekehrt klare Handlungsanweisungen daraus ableiten könnte. Aber die Spurensicherung im Unterrichtsalltag kann vielleicht unserem pädagogischen Theoretisieren mit seinen vielen „unanswered questions“ die Richtung weisen. Ich war brav den Schülerwünschen gefolgt und hatte mit dieser Klasse von Vierzehnjährigen Stücke der „Neuen deutschen Welle“ musiziert: Hurra, die Schule brennt und Ich steh auf Berlin. In einer dieser Stunden begann mich die unreflektierte Begeisterung der Schüler zu ärgern, und zwar vor allem wegen der ästhetisierenden Haltung des Berlinterextes, wo Randgruppen wie Gastarbeiter und Drogenabhängige zu bloßem Lokalkolorit verklärt werden. Ich zettelte also eine Diskussion darüber an, in der sowohl die Schüler als auch ich unsere Standpunkte mit wachsender Erbitterung vertraten. Eine Minderheit von Schülern stimmte mir zu; sie würden sich bei dieser Musik sowieso am liebsten die Ohren zuhalten. Auf meine Frage, wie wir denn nun damit umgehen sollten, kam von der Mehrheit der Vorschlag, diese Schüler so lange vom Musikunterricht zu befreien. Ich hielt dagegen, daß sich dies ja wohl nicht mit dem Prinzip des Minderheitenschutzes vertragen würde. Das leuchtete wohl ein; jedenfalls wurde nach längerer Diskussion einmütig beschlossen, eine Pause einzulegen und zwischendurch mal wieder etwas „Klassisches“ zu behandeln — für diese Minderheit, wie es hieß.

Am nächsten Tag trat ich mit Schuberts *Erlkönig* an und fand die Klasse aufmerksam und motiviert vor. Ich erzählte zu Anfang die Geschichte, wie der siebzehnjährige Schubert dem Erfolgsautor Goethe seine Gedichtvertonungen schickte, die dieser aber ignoriert. Ich spekulierte darauf, daß sich die Schüler in dieser Fan-Situation vielleicht wiederfinden würden. Sie folgten meinem Vortrag mit ungewohnter Spannung. Die anschließende Textdiskussion erbrachte für mich völlig überraschende Deutungen, die alle um die emotionale Beziehung zwischen Vater und Kind kreisten. In der deutlichen Parteinahme gegen den Vater und für das Kind wurde für mich spürbar, daß vielen Schülern offenbar die eigene Familiensituation — und sei es unbewußt — präsent war. Eine Schülerin, gleichsam Alice Miller variierend: Das Kind müsse sterben, weil der Vater auf seine Qualen und Bedürfnisse nicht eingehe und

nur an seinem eigenen Weiterkommen interessiert sei. — Wie es sich gehört, wurde nun untersucht, wie sich die Aussage- und Gestaltungsebenen des Textes in der Schubertschen Komposition spiegeln. Gegen Ende geschah noch etwas überraschendes: Den meisten Schülern gefiel der Schluß nicht, sie fanden ihn zu „pathetisch“. Also komponierte ich ihn am Klavier, im „trial- and error“-Verfahren, nach ihren Anweisungen um.

Eine Stunde, die im Grunde einem trivialen didaktischen Strickmuster folgte, mit einem ganz alltäglichen Gegenstand des Musikunterrichts — und dennoch: Atmosphärisch überdeutlich war ‚etwas passiert‘, hatte sich etwas verändert: Die Schüler hatten zum Gegenstand ihren ganz eigenen Kontakt gefunden, und auch für mich selbst bedeutete die Stunde einen Zuwachs an ästhetischer Erfahrung: Seitdem höre ich den Erbkönig mit anderen Ohren, ich kann wohl sagen: Er bedeutet mir wieder etwas

In der Retrospektive erscheint dieser Unterricht als ein ‚guter‘ „schier-orientierter“ Unterricht. Wie ist es dazu gekommen? Zwischen den Schülern und dem Lehrer gab es einen gemeinsamen Sinnhorizont der Kommunikation, dem sich der Unterrichtsgegenstand und die Aneignungsformen nahtlos einfügten, ausgelöst nicht etwa durch die formalen Abstimmungsprozeduren am Ende der vorausgegangenen Stunde, sondern durch die ernsthafte, auf beiden Seiten offene Auseinandersetzung von Lehrer und Schülern — letztlich aber durch den Mut des Lehrers zu einer emotionalen Reaktion!

Das Thema der Stunde war nur bei oberflächlicher Betrachtung der Erbkönig; auf einer tieferen, vielleicht unbewußten Ebene ging es um die Auseinandersetzung der heranwachsenden Jugendlichen mit der Autorität des Erwachsenen — gespiegelt im Verhältnis Schubert/Goethe, im Verhältnis Vater/Kind und im Verhältnis Lehrer/Schüler in dieser Klasse.

Bei der Diskussion dieses Unterrichtsbeispiels ergaben sich gerade im Blick auf die Lehrerrolle für uns Kontroversen:

- Ist dieser Unterricht deshalb zu einem befriedigenden Abschluß gelangt, weil sich der Lehrer zurückgenommen hat? Weil er seine Person und seine Kompetenzen den Interessen der Schüler untergeordnet hat?
- Oder macht das Beispiel deutlich, daß hier eine ‚starke‘ Lehrerpersönlichkeit den Schülern eine Auseinandersetzung aufzwingt, die zwar latent bei den Schülern auf Bereitschaft stößt, vor der die Schüler bisher jedoch mit Erfolg ‚gekniffen‘ haben?
- Ist das, was bei oberflächlicher Betrachtung als ‚Ergriffenheit durch die Sache‘, als gemeinsame und ernsthafte Auseinandersetzung von Lehrer und Schülern mit dem Unterrichtsgegenstand erscheint, in Wirklichkeit nur die Replik auf die Bereitschaft des Lehrers, sich ganzheitlich, also mit Kopf, Herz und allen Sinnen in eine offene Unterrichtssituation zu wagen?

Auch diese Situation scheint nicht-didaktisierbar. Kein Lehrer kann den Ablauf solcher Stunden oder auch nur das Eintreten der vorausgegangenen Konflikte prognostizieren. Dennoch treten solche offenen Unterrichtssituationen nicht zufällig und beliebig ein. Sie bleiben rückgebunden an den Stil der Kommunikation und damit an die Persönlichkeit des Lehrers:

These 10: Offenheit des Unterrichts setzt Eindeutigkeit der Lehrerhaltung voraus

Diese These besagt, daß im offenen Unterricht, in dem das Lehrerhandeln nicht mehr eindeutig planbar und prognostizierbar ist, dennoch stabile, verlässliche Strukturen der Lehrerhaltung gegeben sein müssen. Schüler wünschen sich einen ‚starken‘ Lehrer, aber nicht, weil sie selbst inaktiv sein wollen, sondern gerade deshalb, weil sie nur von ihm erhoffen können, daß ihnen ihre Handlungsspielräume im Unterricht belassen werden. Der Lehrer muß also versuchen, die ihm von der Obrigkeit zugestandene Methodenfreiheit in Freiräume für die Schüler zu übertragen:

- Er muß das nahezu unausrottbare Bedürfnis der Schüler, selbst etwas zu tun, möglichst weitgehend befriedigen.
- Er muß emotionale Distanz und Kritik der Schüler akzeptieren und nicht versuchen, sie durch eine falsche ‚Betroffenheitspädagogik‘ zu überspielen.
- Er muß eine inhaltliche Fülle des Lehrangebots mit einer methodischen Vielfalt der Lernorganisation verknüpfen.
- Und er muß einsehen lernen, daß er die Schüler gerade in einem offenen, Handlungsspielräume bietenden Unterricht nicht ‚in der Hand hat‘, sondern daß sich der Lernerfolg immer nur und immer noch anarchisch durchzusetzen pflegt.

3.3 ‚Subjektive Verbindlichkeit‘ als problematische Zielkategorie

Wir haben in den Abschnitten 3.1 und 3.2 analysiert, daß die Wirksamkeit des Lehrers in bedeutendem Umfang davon abhängig ist, ob es ihm gelingt, eine ‚subjektive Verbindlichkeit‘ des Unterrichtsprozesses herzustellen. Entscheidend für das Erreichen subjektiver Verbindlichkeit ist nach allem, was wir wissen, nicht so sehr die Wahl und Strukturierung der Inhalte, sondern der Stil der Kommunikation und Interaktion im Unterricht, der seinerseits

durch die Haltungen, Einstellungen und die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers bestimmt wird (denn der Lehrer ist zunächst verantwortlich für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses). Diese Argumentation konvergiert im übrigen mit unserer — oben noch allgemein für jeden Unterrichtsprozeß formulierten — These 4 von der Wichtigkeit der Interaktionsstrukturen für das Thema ‚Lehrerpersönlichkeit‘. Das Beispiel mit dem Erbkönig führte zu einer weiteren Präzisierung unseres Argumentationsstrangs: Jener Stil der Kommunikation und Interaktion im Unterricht scheint subjektive Verbindlichkeit zu ermöglichen, der auf einem gemeinsamen Sinnhorizont der Kommunikation zwischen allen Beteiligten aufbaut oder ihn herzustellen vermag. Nun sind nicht nur alle genannten Kategorien — trotz der Versuche zu ihrer Beschreibung — relativ unscharf geblieben, sondern es zeigte sich überdies am Beispiel, daß kontroverse Interpretationen möglich sind, was auf unsere These 9 zurückverweist: Sie behauptet, daß eine nähere didaktische Bestimmung, wie dieser gemeinsame Sinnhorizont mit Blick auf subjektive Verbindlichkeit im Unterricht erreicht und gesichert werden könnte, nicht möglich sei. These 10 von der Notwendigkeit der Eindeutigkeit der Lehrerhaltung war dann nur möglich, weil sie nichts über die inhaltliche Beschaffenheit der Lehrerhaltung sagt.

Aus dieser Argumentation entstehen Fragen und Probleme, auf die auch wir selbst gerne Antworten wüßten — wir haben sie noch nicht. Gleichzeitig helfen diese Fragen und Probleme aber vielleicht doch dabei, den Argumentationsstrang selbst und seine Implikationen genauer zu entfalten und — teilweise — daraus resultierende methodologische Konsequenzen festzuhalten.

- „*Subjektive Verbindlichkeit erreichen*“ ist eine Zielvorgabe, und zwar im Sinne einer formalen, nicht einer materialen Bildungstheorie (was im übrigen, wie bei allen formalen Didaktiken, Legitimationsprobleme nach sich zieht, die erst untersucht werden müßten). Diese Zielvorgabe bleibt ohne nähere Eingrenzung durchaus problematisch! Das zeigt schon ein kurzer Blick in die Geschichte:
 - Nicht nur Thomas Ott hat im Beispiel mit dem Erbkönig subjektive Verbindlichkeit erreicht; auch im Nationalsozialismus gab es ‚große‘ Erzieherpersönlichkeiten, die einen hohen Grad subjektiver Verbindlichkeit erreichten.
 - Ebenso selbstverständlich und mit ebenso großem Erfolg hat die musisch orientierte Musikerziehung bzw. haben einzelne ihrer Exponenten (z. B. Fritz Jöde) subjektive Verbindlichkeit erreicht. Das Verbindende der starken Gemeinschaft (eines der grundlegenden Versatz-

stücke der Jugendmusikbewegung und der musischen Musikerziehung), wie es im „Offenen Singen“ erreicht werden konnte, bietet dafür ein Beispiel (aber auch für schulischen Unterricht gibt es Beispiele, etwa das jüngst von Lemmermann abgedruckte Beispiel einer auf Kriegserziehung hin ausgerichteten Unterrichtseinheit Jödes aus dem Schuljahr 1913/14; Lemmermann 1984, S. 902-904).

Diese notwendige inhaltliche Füllung des Begriffs ‚subjektive Verbindlichkeit‘ müßte ebenso wie die Legitimation diese Füllung erst noch geleistet werden; als vorläufiger Hinweis möge der auf das Aufklärungs- und Emanzipationspostulat dienen.

- Ein grundlegendes Moment der „Offenheit ästhetischer Erfahrung“ (siehe Überschrift zu diesem Kapitel) liegt — so hatten wir oben formuliert — in der „Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen“, aus denen heraus erst ein eigener Kontakt zum Gegenstand zu finden sei, die ermöglichen, daß ausgerechnet dieses oder jenes Musikstück für diesen oder jenen Schüler bedeutungsvoll werden könne, und die für das Erreichen subjektiver Verbindlichkeit von größter Wichtigkeit seien. Mit Hilfe eines abgegriffenen Wortes auf eine Kurzformel gebracht: ‚Subjektive Verbindlichkeit‘ scheint nicht (nur) aus dem Wissen um die Sache Musik, sondern unverzichtbar aus willentlichem Umgang mit der Sache Musik zu entstehen.

Und erst dann, wenn subjektive Verbindlichkeit entstanden ist, können auch die Lernresultate der ersten und zweiten Ebene ästhetischer Erfahrung (s. o.) zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden. ‚Wissen‘ um Musik im Sinne operationalisierter Lernziele ist dann zwar keineswegs sekundär, es kann aber eine aus dem Ziel des Erreichens subjektiver Verbindlichkeit abgeleitete Inhaltskategorie sein.

- Ebenso wenig, wie die Frage nach der Auswahl der Unterrichtsinhalte abschließend mit der Kategorie ‚subjektive Verbindlichkeit‘ beantwortet werden kann, ist die inhaltliche Bestimmung der Erwartungen an die Lehrerpersönlichkeit im Konzept offenen Unterrichts verbindlich zu sichern. Eine Reihe von Fragen drängt sich auf, die wir Autoren nicht beantworten können, dennoch aber nicht verdrängen dürfen:

— Ist an diesen von uns vorgeschlagenen Ansatz u. U. derselbe Vorwurf zu richten, den wir gegen das Konzept der „*didaktischen Interpretation der Musik*“ erhoben haben (vgl. Abschnitt 2.2), daß nämlich das konkrete Handeln des Lehrers, die konkrete Unterrichtsgestaltung ganz in die Hände des Lehrers (Richter 1981) gelegt und der didaktischen

Überlegung entzogen würde? Immerhin legt auch unsere These 9 diesen Schluß nahe — auch wenn wir in These 10 auf der Notwendigkeit einer Eindeutigkeit der Lehrerhaltung bestehen.

- Wie ist das Handeln des Lehrers — und damit auch seine Persönlichkeit — zwischen ‚sich zurücknehmen‘ und ‚stark (lenkend) eingreifen‘ zu bestimmen? (Ältere Literatur kennt dieses Problem unter dem Titel „*Führen oder Wachsenlassen*“; vgl. Litt 1956.)
- Oder ist diese Frage in ihrer Allgemeinheit falsch gestellt, sondern erst aus der Bestimmung einzelner Unterrichtsphasen mit je unterschiedlicher didaktischer Funktion, je unterschiedlichen Vorerfahrungen, Interessen und Handlungsmotiven von Schülern und Lehrern, je unterschiedlichen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen u. ä. heraus beantwortbar? (Dies ist der Weg, den — mit vielen interessanten Ergebnissen — Nykrin 1978 und Scheller 1981 zu gehen versuchten.)
- Gibt es überhaupt so etwas wie ‚starke‘ und ‚schwache‘ Lehrerpersönlichkeiten, oder sind diese Alltagskategorien zur Beurteilung von Lehrern zu diffus, als daß sie wissenschaftlich brauchbar werden könnten? Liegt ihre Problematik vielleicht darin, daß sie an der Bewertung pädagogischen Handelns ansetzen, in der Regel aber die inhaltliche, materiale Seite des Lehrerhandelns ignorieren? Wie ist mit solchen Wertungen die Tatsache vereinbar, daß verschiedene Schüler einer Klasse ein und denselben Lehrer oft höchst unterschiedlich oder sogar gegensätzlich wahrnehmen und entsprechend unterschiedlich beurteilen?
- Was ist mit jenen Lehrerpersönlichkeiten, die durch überzogene Autorität, durch eine Verlängerung des Selbstverständnisses als Instrumentalvirtuosen in den Unterricht, durch farblose Blässe u. ä. zwar keineswegs einem positiven Bild eines ‚starken‘ Lehrers entsprechen, die aber trotzdem — oder vielleicht gerade deswegen? — unbewußt und ungewollt die Schüler in eine Oppositionshaltung treiben, die manchmal subjektiv höchst verbindlich sein kann?
- Wie Lehrer die Kommunikations- und Interaktionsstruktur im Unterricht gestalten und ihren persönlichen Umgang mit Musik in den Unterricht einfließen lassen, ist in hohem Ausmaß durch ihr Selbstverständnis überhaupt, speziell aber auch durch das als Lehrer und Musiker (vielleicht manchmal auch als Wissenschaftler?) bestimmt (vgl. etwa Stroh 1977). Dieses Selbstverständnis ist wesentlich mitgeprägt durch die Fachsozialisation in (Musik-)Schule, Hochschule/Universität, im Beruf, aber auch durch außerschulische musikalische Aktivitäten und durch Erfahrungen,

die ursprünglich weder mit Musik noch mit Schule zu tun haben. Alle diese Einflüsse sind in ihrer Wirkungsweise wenig untersucht, gleichwohl aber für Unterricht hoch bedeutsam. Für Lehrer im Fach Musik trifft dies vielleicht noch verstärkt zu; Musik zählt zu jenen Fächern (wie auch Kunst, Religion, Sport ...), in denen der bei den Schülern noch zu erreichenden subjektiven Verbindlichkeit fast immer beim Lehrer ein bereits bestehender hoher Grad subjektiver Verbindlichkeit in bezug auf den Gegenstand seines Faches gegenübersteht.

Gleichzeitig konvergiert die erwähnte „Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen“ (siehe 3.1) mit einem immer schon vorhandenen subjektiven Interpretationsrahmen auf seiten der Schüler, in dem sie Musik (auch ihnen unbekannte Musik) wahrnehmen und der individuell sehr unterschiedlich sein kann. Die Tatsache einer in der Regel großen *Differenz zwischen der musikalischen Sozialisation der Schüler einerseits und der der Lehrer andererseits* ist oft beschrieben (wenn auch selten empirisch genau erfaßt) worden; sie betrifft selbstverständlich nicht nur das Wissen über, sondern auch die Einstellung zu und die Identifikation mit Musik. Aber solche Untersuchungen, die sich im Grunde auf die Katalogisierung unterschiedlicher Musik-Kenntnisse und Vorlieben von Lehrern und Schülern reduzieren, reichen in keiner Weise aus, um ein handlungsorientiertes Didaktik-Konzept aufzubauen.

Der für gelingenden Unterricht erforderliche gemeinsame Sinnhorizont von Lehrer und Schülern kann also so gut wie nie als schon vorhanden vorausgesetzt werden, er muß vielmehr im Unterricht hergestellt werden. Der Lehrer, der dieses Ziel verfolgt, steht jedoch vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Er muß ‚subjektive‘, und dies heißt: je individuelle Verbindlichkeit herstellen, obwohl er es nicht mit einem einzigen, sondern mit zehn, zwanzig oder gar dreißig Individuen zu tun hat.

- Wir haben schon mehrfach in diesem Referat erwähnt, daß für das Erreichen subjektiver Verbindlichkeit nach allem, was wir wissen, der Stil der Unterrichtskommunikation und -interaktion entscheidend ist. Drei Aspekte stehen bei der Konstitution von ‚Stil‘ in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge:
 - Die Interaktionsstruktur ist ein unterrichtsmethodisches Element im Blick auf die Vermittlung von Musik an die Schüler;
 - sie ist aber zugleich ein inhaltliches Element von Unterricht, indem in ihr bestimmte Kommunikationsformen — meist unbewußt als ‚heimlicher Lehrplan‘ — mitgelernt werden;

- schließlich generiert jedoch nicht nur der jeweilige Gegenstand oder Inhalt die Ausgestaltung der Interaktions- und Kommunikationsstrukturen des Unterrichts, sondern Art und Stil dieser Strukturen haben Rückwirkungen auf den Gegenstand selbst und entlassen ihn nicht unberührt an die Schüler: *Was* bei den Schülern ankommt, wird letztlich dadurch entschieden, wie die Unterrichtskommunikation gestaltet wurde (vgl. auch den mittlerweile unumstrittenen „Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden“ des Unterrichts).

Hier liegt vielleicht der Grund, warum Thomas Ott bei der Stunde mit dem Erlkönig — allerdings erst retrospektiv! — feststellen konnte, daß aus dem Thema Erlkönig unter der Hand und unversehens auf einer tieferen vielleicht unbewußten Ebene das Thema der Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der Autorität der Erwachsenen wurde.

4. Lehrerhandeln und Lehrerhaltungen im (Musik-)Unterricht

4. 1 Zum Zusammenhang von Lehrerhandeln und Lehrerhaltung

Der Stil der Kommunikation im Unterricht ist ausschlaggebend dafür, ob subjektive Verbindlichkeit zwischen Lehrer und Schülern hergestellt werden kann.

Wenn diese These nicht zu einer neuerlichen Irrationalisierung der Frage nach der Lehrerpersönlichkeit führen soll, ist es unverzichtbar, genauer zu analysieren, welche Faktoren den Stil der Kommunikation prägen. Es geht also darum, die ‚objektive Seite‘ der subjektiven Verbindlichkeit des Unterrichts genauer zu bestimmen.

Schaut man sich neuere, ‚tonangebende‘ methodologische Ansätze zur Erforschung der Kommunikationssituation an, so fällt eine plausible, aber für unsere Fragestellung dennoch problematische Engführung der Problemformulierung auf: Alle Ansätze — seien es nun die klassischen behavioristischen Konzepte, die des Symbolischen Interaktionismus oder neuere handlungstheoretische Konzepte — beziehen sich auf die Analyse des Handelns bzw. des Verhaltens von Lehrern und Schülern: In dem sehr übersichtlich und verständlich geschriebenen Überblick über den Stand der Forschung zu den Theorien des Lehrerverhaltens von Döring (1980) endet der Überblick mit der Feststellung, daß allein der zuletzt genannte handlungstheoretische An-

ratz die Defizite der zuvor referierten Positionen vermeide (Döring 1980, S. 2604

Die traditionelle Frage nach der Lehrperson bzw. -persönlichkeit wird also zu der ausschließlichen Frage nach der Handlungs- und Interaktionsstruktur des Unterrichts aufgelöst. Wir halten diese Begrenzung der Fragestellung für falsch:

- Lehrer entwickeln im Verlauf ihrer beruflichen Professionalisierung ein ‚didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire‘. Und es ist lohnend und unverzichtbar, dieses Handlungsrepertoire genauer zu analysieren und seine Konstitutionsbedingungen aufzuklären.
- Das, was der Lehrer für die Schüler im Unterricht bedeutet, geht aber nicht restlos und vollständig in seinen Lehrerhandlungen auf! Der Lehrer bedeutet dem Schüler immer mehr als das, was er in konkreten Unterrichtssituationen tut. Der Lehrer ist leiblich-physisch präsent, er wirkt über seine Körperlichkeit und Körpersprache. Er ist als Rollenträger präsent; in seiner Person spiegeln sich die Erwartungen und die Erfahrungen mit diesem konkreten Lehrer und mit ‚Lehrern‘ überhaupt. Der Lehrer ist in der gemeinsamen ‚Lernbiografie‘ mit seinen Schülern verbunden.

Wir schlagen nun vor, für diesen schwer faßbaren zweiten Bereich der Wirksamkeit des Lehrers statt des belasteten Begriffs ‚Persönlichkeit‘ den etwas nüchterneren Begriff der Haltung zu wählen:

These II: Nicht nur das im Unterricht aktualisierte Handlungsrepertoire eines Lehrers, sondern auch die in einem ganzheitlichen, lebensgeschichtlich fundierten Prozeß entwickelte Haltung des Lehrers steuert den Aufbau der Unterrichtssituation — und zwar in der Form, in der die Schüler diese Haltung in ihrem Alltagsbewußtsein wahrnehmen.

Der Haltungsbegriff hat — trotz seiner gewissen Belastung durch den Verschleiß dieses Wortes bei den Nationalsozialisten — einen entscheidenden Vorteil: Mit der Haltung eines Menschen wird sowohl eine innere als auch eine äußere Seite ein und desselben Phänomens bezeichnet:

- Die Lehrerhaltung kann sich in Mimik, Gestik, kurz in der Körpersprache ausdrücken.
- Die Lehrerhaltung ist aber immer auch Ausdruck von geistigen Orientierungen, von Träumen, Wünschen, Ängsten und Interessen.

Gerade in der Haltung eines Lehrers können aber auch Widersprüche zwischen erhoffter bzw. in Selbsttäuschung vorgestellter geistiger Orientierung und tatsächlich geleisteter körperlicher Realisierung deutlich werden. Mit dem Kopf sieht man ein, daß diese oder jene Maßnahme geboten sei — aber der Körper schafft es nicht, die Einsicht auszudrücken und in Handlungen zu übersetzen.

4.2 Zur Konstitution des didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires

Jeder Lehrer entwickelt bereits nach wenigen Monaten Berufspraxis ein bestimmtes Handlungsrepertoire. Dieses je individuelle Repertoire stellt einen bestimmten Ausschnitt aus der breiten Palette der in Theorie und Praxis des Unterrichts verfügbaren Aneignungsformen dar. Leider gibt es noch keine Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung dieses Repertoires, aber man kann sicherlich davon ausgehen, daß es über die Jahre hinweg erstaunlich stabil bleibt und nur mit großer willentlicher Anstrengung und nur unter sehr günstigen Arbeitsplatzbedingungen in späteren Jahren noch grundsätzlich verändert wird. Neue Ziele und Inhalte können über die Richtlinien dekretiert werden — ein neues Handlungsrepertoire des Lehrers läßt sich nicht verordnen; allenfalls kann durch die Gewährung von Freiräumen dafür gesorgt werden, daß sein Aufbau nicht verhindert wird. Der einzelne Lehrer dürfte denn auch sein Handlungsrepertoire für etwas sehr persönliches, nur ihm eigenes, ihn von seinen Kollegen unterscheidendes Vermögen halten. Inzwischen liegt eine Reihe empirischer Untersuchungen über das Handlungs- bzw. Methodenrepertoire von Lehrern sowie über die Prozesse der Routinisierung vor, die zum Aufbau dieses Repertoires beitragen (vgl. Bromme 1981; Voigt 1984; Wragge-Lange 1983; Hage u. a. 1985). Solche Studien analysieren im Detail, welche Handlungsmuster, welche Sozialformen, welche Phasenschemata des Unterrichts die Lehrer zur Grobplanung und zur kommunikativen Feinsteuerung des Unterrichtsprozesses einsetzen. Der Begriff ‚Handlungsrepertoire‘ selbst ist jedoch ein theoretisches Konstrukt; er ist also kein der unmittelbaren Unterrichtsbeobachtung zugänglicher Begriff, sondern die theoretische Annahme, daß jeder Lehrer ein Potential zur Generierung immer wieder neuartiger Lernsituationen, zur Steuerung unvorhergesehener Schülerhandlungen usw. erwirbt. Im Grunde geht es um eine Handlungs-Grammatik, wie sie auch in der generativen Transformationsgrammatik von Chomsky beschrieben worden ist.

Diese Handlungsgrammatik ist nicht identisch mit dem, was ein Lehrer über die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht weiß. Der Lehrer kann mehr wissen, er kann ein Wissen verinnerlicht haben, das im Widerspruch zu seinem tatsächlichen Handeln steht, er kann aber auch ein Repertoire erfolgreich einsetzen, ohne auch nur im entferntesten ein theoretisches Wissen über Voraussetzungen und Konsequenzen dieses Repertoires zu haben.

Bei Lehrerstudenten, die noch wenig Routine entwickelt haben, treten mögliche Differenzen zwischen Handlungswissen und tatsächlich beherrschtem Handlungsrepertoire noch deutlicher zu Tage: Von einem Studenten, der eine didaktische Theorie in einen Stundenablauf übertragen soll, wird eine recht komplizierte Übersetzungsleistung verlangt: Er muß ein mehr oder weniger konsistent aufgebautes theoretisches Gedankengebäude zunächst einmal studieren und verstanden haben — nicht in allen Details, aber doch in den wesentlichen Zügen. Er muß dann aus dem didaktischen Theoriegebäude heraus einen Stundenentwurf entwickeln (und dabei auch noch andere Theorien z. B. fachwissenschaftlicher Art beachten). Für diesen Entwurf benötigt er selbstverständlich nicht nur Theorie-Kenntnisse, sondern auch didaktisch-methodische Phantasie. Dieser Übersetzungsschritt ist noch verhältnismäßig einfach (obgleich viele Hochschullehrer diese Hürde schon nicht mehr zu überspringen vermögen), weil hier das Medium ‚Sprache‘ nicht verlassen zu werden braucht. Während der Unterrichtsstunde kommt dann der dritte, entscheidende, aber auch sehr viel kompliziertere Schritt. Der Student muß seinen in der ‚Grammatik der Sprache‘ geschriebenen Entwurf in eine ‚Grammatik von Handlungen‘ übertragen:

- Er muß die von ihm formulierten Lernziele in seine Körpersprache umsetzen.
- Er muß eine ‚Grammatik der Gefühle‘ entwickeln, um z. B. sein Lernziel „Schüler für moderne Kurzgeschichten interessieren“ glaubwürdig zu machen.
- Er muß den systematischen Aufbau seines Stundenentwurfs in Aktionen und Reaktionen auf die Schüler-Handlungen übersetzen.

Die neue ‚Grammatik‘, mit der der Lehrerstudent im Praktikum zu sprechen lernen soll, ist also gerade keine bloße Abbildung der didaktischen Theorie in die Praxis, ja es ist nicht einmal klar, ob eine widerspruchsfreie Übersetzung überhaupt möglich ist. Die ‚Übersetzung‘ ist immer auch eine Form der Abnabelung und Verselbständigung weg von der Theorie und dem Buchwissen.

4.3 Zur Konstitution von Haltungen

Das Handlungsrepertoire eines Lehrers muß nun begrifflich sauber von seiner ‚Haltung‘ abgegrenzt werden. Das ‚Handlungsrepertoire‘ stellt ein theoretisches Konstrukt dar, mit dem die Voraussetzungen gefaßt werden, die gegeben sein müssen, damit ein Lehrer in einer konkreten Unterrichtssituation kompetent handeln kann. Die ‚Haltung‘ eines Lehrers ist demgegenüber die empirisch vorfindliche, geistig-körperliche Gesamtheit von Einstellungen, Körpermerkmalen und körperlichen Ausdrucksformen, die im Sozialisationsprozeß von einem Individuum angeeignet worden sind. Haltungen drücken also die Beziehung eines Individuums zu seinen Mitmenschen aus. Sie sind Produkt von Handlungen, die das Individuum in der Vergangenheit realisiert hat. Die Lehrer-Haltungen sind sozusagen die geronnenen Reste seiner Handlungen im Unterricht. Denn nicht nur der Lehrer formt seine Schüler — auch umgekehrt gilt, daß der Lehrer durch die jeden Morgen neu und doch immer wieder gleich ablaufenden Interaktionen mit den Schülern geformt wird.

Der Lehrer entwickelt im Unterricht eine bestimmte Haltung: Der schlurfende Gang, mit dem er die Klasse betritt, der zur Körpersprache geronnene Wille, mit dem er den Schülern signalisiert, daß nun die Arbeit zu beginnen habe, die Entspannung, die dann eintritt, wenn die Klasse sich nach der Pause wieder gefunden hat und jenes wohlige Summen sachbezogener Unterrichtsgespräche in der Luft hängt, die blitzschnelle Einfühlung in neu entstandene Situationen, die Wahrnehmung der körperlichen Nähe der Schüler, der Geräuschpegel im Raum, die Erinnerung an das zerbröselnde Stück Tafelkreide in der Hand: All dies bleibt nicht folgenlos für die Person des Lehrers. All dies prägt seine Methode’, die er nicht nur ‚hat’, sondern die er selbst ‚ist’.

Ingo Scheller, von dem wir diesen Begriff der Lehrerhaltung übernommen haben, hat folgende Definition vorgeschlagen: *„Eine Haltung nenne ich das Gesamt von inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Orientierungen und Interessen einerseits (innere Haltung) und äußerem körperlichen und sprachlichen Ausdrucksverhalten (äußere Haltung), das in einzelnen Situationen, aber auch längerfristig bei einer Person wahrnehmbar ist . . . Haltungen sind Produkte von Handlungen, sind Niederschläge real erlebter körperbestimmter Interaktionen und der in sie eingehenden gesellschaftlichen Beziehungen“* (Scheller 1982a, S. 423; vgl. auch Scheller 1981 und 1982b).

Der Haltungsbegriff, so wie er hier gefaßt ist, könnte, wie uns scheint, nun eine fruchtbare Integration der traditionell auseinanderfallenden Fragestellungen nach der Lehrperson einerseits, nach der Ziel-Inhalts-Methodenrelation andererseits ermöglichen. Vor allem ist der Begriff wegen seiner Verknüpfung von ‚innerer‘ und ‚äußerer‘ Seite vorzüglich für die Konzeption empirischer Forschungen zur Genese, zur Stabilität und Veränderbarkeit von Haltungen geeignet. Zugleich verweist die hier vorliegende begriffliche Fassung auf die Möglichkeit der Arbeit an Haltungen: Weil Haltungen in einem langwierigen, vielschichtigen und vor allem körperbestimmten Prozeß aufgebaut werden, kann die Veränderung einer bestimmten Haltung ebenfalls nur in einem ganzheitlichen, körperbestimmten Lernprozeß versucht werden.

Wir können nun zu der für das Selbstverständnis von Musiklehrern offensichtlich zentralen, dennoch unbewiesenen These 9 aus dem Abschnitt 3.1 dieses Referats zurückkehren: Lernprozesse auf der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung sind nicht didaktisierbar. Wir hatten selbstkritisch angemerkt, daß solch eine These die Gefahr einer neuerlichen Irrationalisierung musikpädagogischer Forschung und unterrichtlicher Praxis mit sich bringe. Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel zum Erbkönig schien die Richtigkeit der These 9 zu bestätigen.

Wir können die These 9 nun jedoch präzisieren und zugleich zu einer offenen Forschungsfrage umformulieren:

These 12: Auch wenn das didaktische Handeln von Musiklehrern in einem Konzept offenen Unterrichts nicht vorhersagbar und schon gar nicht zweckrational steuerbar ist, so können doch stabile, wiederkehrende Momente in der Haltung von Musiklehrern identifiziert werden, die den Aufbau symmetrischer Kommunikationssituationen erleichtern.

Diese These ist ebenfalls noch unbewiesen. Sie könnte jedoch nach unserer Auffassung zum Gegenstand einer integrierten hermeneutischen und empirisch-analytischen Forschung gemacht werden (vgl. dazu These 6) und langfristig zum Aufbau einer handlungsleitenden Theorie der Lehrerpersönlichkeit beitragen.

Literatur

- Albert, H.: Der Mythos der totalen Vernunft. In: Adorno, Th. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied 1972, S. 193-234.
- Antholz, 1-1.: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik. Düsseldorf 1970.
- Anz, H.: Hermeneutik der Individualität. Wilhelm Diltheys hermeneutische Position und ihre Aporien. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 59-88.
- Bastian, H. G.: Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landes-siegern Jugend musiziert" im narrativen Gespräch. Im vorliegenden Band S. 233-251.
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967.
- Birus, H.: Einleitung. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer. Göttingen 1982, S. 5-14. (= Birus 1982a).
- Birus, H.: Zwischen den Zeiten. Friedrich Schleiermacher als Klassiker der neuzeitlichen Hermeneutik. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 15-58. (= Birus 1982b).
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.
- Bromme, R.: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim/Basel 1981.
- Bromme, R.: Was sind Routinen im Lehrerhandeln? In: Unterrichtswissenschaft 1985, S. 182-192.
- Brüggen, E.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorien. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule. Freiburg/München 1980.
- Caselmann, Chr.: Wesensformen des Lehrers. Stuttgart 1949.
- Dilthey, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften Bd. IX). Stuttgart/Göttingen 21960.
- Döring, K. W.: Lehrerverhalten: Theorie - Praxis - Forschung. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel 1980.
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. München 1982.
- Eco, U.: Nachschrift zum „Namen der Rose“. München 1984.
- Ehrenforth, K. H.: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. Frankfurt/M. 1971.
- Ehrenforth, K. H.: Sachwörter zur Musikpädagogik: Didaktische Interpretation der Musik. In: Musik und Bildung 4(1979), S. 250-253.
- Ehrenforth, K. H.: Wahr-Nehmung und Methode. Zum Problem einer Methodik der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz 1982, S. 263-274.
- Figal, G.: Selbstverstehen in instabiler Freiheit. Die hermeneutische Position Martin Heideggers. In: Birus, H. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 89-119.
- Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. 2. erw. Aufl. Stuttgart 1969.
- Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917.
- Goffman, E.: Interaktionsrituale. Frankfurt/M. 1967.
- Gordon, C. W.: Die Schulklasse als ein soziales System. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln/Opladen 1970.
- Grell, J./Grell, M.: Unterrichtsrezepte. München 1980.
- Gudjons, H./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske? Königstein/Ts. 1981.
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F.: Musikunterricht 1-6. Weinheim/Basel 1982.

- Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau, hrsg. von H. Gadamer und H. Kuhn, Beiheft 5, Tübingen 1967.
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 101-141. (= 1971a).
- Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, K.-O., u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 120-159. (= 1971b)
- Habermas, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In: Adorno, Th. W., u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied 1972, S. 155-191.
- Härle, H.: Psychologische und soziologische Modelle der Lehrerpersönlichkeit und ihre pädagogische Valenz. In: Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980, S. 53-100.
- Hage, K., u. a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Opladen 1985.
- Heimami, P./Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1965.
- Heller, A.: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Hrsg. von H. Joas. Frankfurt/M. 1978.
- Henecka, H. P.: Soziale Interaktion und Lehrerpersönlichkeit. Theoretische und empirische Ansätze zur Analyse des Lehrerverhaltens im Unterricht. In: Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980, S. 101-124.
- Hentig, H. v.: Interview. In: ZfMP 6, 1978, S. 3-12.
- Hierdeis, H.: Historische Anmerkungen zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“. In: Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980, S. 15-51.
- Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München 1921.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963.
- Klafki, W.: Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), 1, S. 3-28.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- Leithäuser, Th./Volmerg, B./Salje, G./Volmerg, U./Wutka, B. Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1977.
- Leithäuser, Th./Volmerg, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M. 1979.
- Lemma, H.: Musikunterricht. Hinweise - Bemerkungen - Erfahrungen - Anregungen. Bad Heilbrunn/Obb. '1978.
- Lemma, H.: Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918. 2 Bände. Lilienthal/Bremen 1984.
- Lersch, Ph.: Aufbau der Person. München 1962.
- Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart '1956.
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung (Neue pädagogische Bemühungen, H. 79). Essen 1979.
- Lorenzer, A.: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. In: Leithäuser, Th./Heinz, W. R. (Hrsg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt/M. 1976, S. 13-47.
- Lorenzer, A.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt/M. 1977.
- Lugen, W. D.: Grundriß einer neuen Musikdidaktik. Stuttgart '1983.
- Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
- Meyer, H.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/M 21975.
- Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980.
- Meyer, H.: Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35 (1982), S. 61-71.

- Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim/Berlin/Basel 1969.
- Nipkow, K. E.: Zur Person des Lehrers. Überlegungen zu einer Theorie des pädagogischen Berufs- und Selbstverständnisses des Lehrers. In: Roeder, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim/Basel 1967.
- Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M. 1949.
- Nykrin, R.: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte — Argumente — Bilder. Regensburg 1978.
- Oevermann, U., u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, M./Kirsch, E./Schröter, K. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1977.
- Ott, Th.: Die Offenheit ästhetischer Erfahrung als didaktisches Problem. Zum Zusammenhang fachspezifischer Methoden und Inhalte, aufgezeigt am Beispiel des Musikunterrichts. Vortrag. Hamburg 1984 (Vervielfältigtes Manuskript).
- Fallasch, W./Zopf, D.: Methodix. Weinheim/Basel 1980.
- Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. (Deutsche Bearbeitung von Getzels, W./Jackson, P. W.: The Teacher's Personality and Characteristics. In: Gage, N.L.: Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963.) In: Ingenkamp, K.: Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II. Weinheim/Basel 1972, S. 1353-1526.
- Pütz, V.: Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers. Im vorliegenden Band S. 133-146.
- Richter, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt/M. 1976.
- Richter, Chr.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz — Beispiel: Musiklehrer. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Humanität, Musik, Erziehung. Mainz 1981, S. 203-226.
- Richter, Chr.: Methodische Ansätze der Höranalyse. In: Schmidt-Brunner, V. (Hrsg.): Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. Mainz 1982, S. 248-262.
- Richter, Chr.: Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik. Frankfurt/M. 1984. Rosenthal, R./Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht. Weinheim/Basel 1971.
- Ruhloff, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
- Rutter, M., u. a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts. 1981.
- Scheller, I.: Was sind und wie entstehen Haltungen? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 34 (1982), Heft 10. (= 1982a)
- Scheller, I.: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen. In: Scholz, R./Schubert P. (Hrsg.): Körpererfahrung. Reinbek 1982. (= 1982b)
- Schmidt, H. Chr.: Der Lehrer im Musikunterricht. In: Bastian, H. G./Klößner, D. (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Düsseldorf 1982, S. 152-170.
- Schnitzer, A. (Hrsg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München 1980.
- Schrekenberg, W.: Vom „guten“ zum „besseren“ Lehrer. Düsseldorf 1982.
- Schulz, W.: Wozu rät die Ratgeber-Literatur? Gegenkritische Bemerkungen zum Anspruch didaktischer Rezeptologien. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), H. 1, S. 43-60.
- Sève, L.: Marxistische Theorie der Persönlichkeit. Köln 1973.
- Spranger, E.: Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958.
- Stroh, W. M.: Künstlerische und gesellschaftspolitische Bedingungen musikpädagogischen Handelns. In: ZfMP 2, Sonderheft 1977, S. 7-14.

- Turk, H.: Wahrheit oder Methode? H.-G. Gadammers „Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“. In: Birus, I. I. (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. Göttingen 1982, S. 120-150. Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel 1976.
- Voigt, J.: Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen. Weinheim 1984.
- Vollmer, U.: Identität und Arbeitserfahrung. Eine theoretische Konzeption zu einer Sozialpsychologie der Arbeit. Frankfurt/M. 1978.
- Wahl, D./Schlee, J./Krauth, J./Mureck, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg 1983.
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973.
- Winnefeld, F., u. a. Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1957.
- Wragge-Lange, I.: Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. Weinheim/Basel 1983.
- Zifreund, W.: Zur Problematik von Lehrertypologien und typisierenden pädagogischen Stillehren. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1967), S. 116-131.
- Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel 1975.

Dr. Werner Jank
Friesenstr. 7
D-2900 Oldenburg

Prof. Dr. Hilbert Meyer
Kastanienallee 40
D-2900 Oldenburg

Prof. Dr. Thomas Ott
Eosanderstr. 24
D-1000 Berlin 10

Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten

Fragen zur Person des Musiklehrers

WERNER PÜTZ

Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)

„Das wichtigste Curriculum des Lehrers
ist seine Person.“ Hartmut von Hentig

1. Ein erfolgreicher Antipädagoge

Ein bemerkenswertes Bekenntnis zur großen Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers für das Lernen findet sich in Theodor Fontanes autobiographischem Roman *Meine Kinderjahre*. Erziehung — heißt es dort — ist „*nichts weiter als in guter Sitte ein gutes Beispiel geben*“: Für seine Entwicklung entscheidend — so Fontane — seien die „*vorbildliche Gesinnung*“ und „*Humanität*“ seiner Eltern gewesen, die er, beim Vater mit Einschränkung, täglich vor Augen gehabt habe, nicht Belehren, „*fortgesetztes Aufpassen, Ermahnen und Verbessern*“ (Fontane 1961, S. 139).

Mit einer auch durch den Abstand des Alters ungetrübten Begeisterung beschreibt Fontane den szenisch arrangierten Privatunterricht seines Vaters, bei dem er mehr gelernt habe als bei manchem berühmten Lehrer. „*Mein Vater griff ganz willkürlich Dinge heraus, die er von lange her auswendig wußte oder vielleicht auch erst am selben Tage gelesen hatte, dabei das Geographische mit dem Historischen verquickend, natürlich so, daß seine bevorzugten Themen schließlich dabei zu ihrem Recht kamen*“ (Fontane 1961, S. 123). Dieses nach Meinung des Vaters „*sokratische*“ Verfahren erschien der Mutter als „*etwas vorn Üblichen völlig Abweichendes, ... wobei nicht viel Reelles, das heißt nicht viel Examensfähiges herauskommen würde, worin sie auch vollkommen recht hatte*.“ Trotzdem war die „*sonderbare väterliche Lehrmethode, der alles Konsequente und Logische fehlte*“, sachlich erfolgreich. Mit Nachdruck bekennt Fontane: „*... ich verdanke diesen Unterrichtsstunden wie den daran anknüpfenden gleichartigen Gesprächen eigentlich alles Beste, jedenfalls alles Brauchbarste, was ich weiß. Von dem, was mir mein Vater beizubringen verstand, ist mir nichts verlorengegangen und auch nichts unnütz für mich gewesen . . . und wenn ich gefragt würde, welchem Lehrer ich mich so recht eigentlich zu Dank verpflichtet fühle, so würde ich antworten müssen: meinem Vater, meinem Vater, der sozusagen gar nichts wußte, mich aber mit dem aus Zeitungen und Jour-*

nenalen aufgepickten und über alle möglichen Themata sich verbreitenden Anekdotenreichtum unendlich mehr unterstützt hat als alle meine Gymnasial- und Realschullehrer zusammengenommen. Was die mir geboten, auch wenn es gut war, ist so ziemlich wieder von mir abgefallen, die Geschichten von Ney und Rapp aber sind mir bis diese Stunde geblieben" (Fontane 1961, S. 125ff.).

Ohne Zweifel, Fontanes Vater, der in vielem das genaue Gegenbild eines im landläufigen Sinne guten Lehrers abgibt, hätte in der curricular organisierten Schule unserer Tage keine Chance. Sein Wissen ist anekdotisch zusammenhanglos, allenfalls lexikalischer Art, in der Auswahl des Lernstoffes folgt er ausschließlich seinen Steckenpferden, was und wie gelernt wird, ergibt sich weitgehend zufällig und läßt offensichtlich jegliche Systematik, Langzeitplanung und Orientierung an übergeordneten Zielen vermissen. Und doch verfügt er trotz aller fachlichen und auch menschlichen Mängel über die seltene Fähigkeit, die zum effektiven Lernen offenbar notwendigen Erinnerungsspuren bei seinem Sohn anzulegen.

Fontane bedurfte sicher keiner weitschweifigen Theorien, um die Wirksamkeit der väterlichen Erziehungskunst zu erklären. Ihr Erfolg gründete für ihn in der besonderen Persönlichkeit seines Vaters, denn: *„wie die Eltern sind, wie sie durch ihr bloßes Dasein auf uns wirken — das entscheidet"* (Fontane 1961, S. 136f.). Charaktereigenschaften wie Liebe, Güte, Menschlichkeit und Gelassenheit, über die Fontanes Eltern in reichem Maße verfügten, galten in seinen Augen bei weitem mehr als respektable Tugenden wie Pflicht, Ehre, Zuverlässigkeit und Solidität des Wissens.

2. Die „große Persönlichkeit“ — ein frag-würdiges Erklärungsmodell

Mit seiner hohen Meinung von der Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers für die Erziehung befindet sich Fontane in pädagogisch illustrer Gesellschaft. In den 20er Jahren schreibt der Reformpädagoge Georg Kerschensteiner: *„Ein Lehrer aber, der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag"* (Kerschensteiner, zit. nach Klafki u. a. 1971, S. 216). Pathos und Emphase dieses Bekenntnisses zur großen Persönlichkeit sind heute nach der bestürzenden Erfahrung des Dritten Reiches, kaum noch nachvollziehbar. Gleichwohl rückt gegenwärtig die Person des Lehrers wieder stärker

in den Focus des Interesses, nachdem in den 70er Jahren die Aufmerksamkeit der pädagogischen Forschung vor allem der Sache Musik und später dem Schüler — Stichwörter: Curriculumdiskussion und Schülerorientierter Unterricht — galt (vgl. Brück 1978; Linke 1982; Richter 1983; Schmidt 1982; Tausch 1982). Alltagserfahrungen wie die täglichen Gespräche Jugendlicher über die Schule, Erinnerungen an die Schulzeit (Graml 1985; Kempowski 1974) bestätigen die herausragende Rolle der Lehrerpersönlichkeit für das Unterrichtsgeschehen: Fast ausschließlich ist von Personen die Rede, kaum von Inhalten.

Während jedoch der Konsens darüber, „*daß alles in der Schule über den Lehrer läuft, alles, aber auch alles*“ (Günther 1984, S. 38) sehr leicht fällt, erweist sich die genauere Bestimmung der Lehrerpersönlichkeit bzw. der Eigenschaften, die den guten Lehrer ausmachen, als ungleich schwieriger. Das Erklärungsmodell „Persönlichkeit“ scheint sich gerade da anzubieten, wo es an plausiblen, nachvollziehbaren Kriterien für die besondere Wirkung eines Menschen mangelt. Zu den bei Schülern beliebten und fachlich erfolgreichen Lehrern zählen sowohl strenge, traditionell orientierte Pädagogen wie solche, die in partnerschaftlicher Weise ihren Unterricht zu gestalten versuchen. Die Meinungen darüber, was einen erfolgreichen Lehrer auszeichnet, sind nicht nur unter Schülern und Eltern sehr geteilt. Auf wen Schüler A schwört, der wird von Schüler B ohne Einschränkung abgelehnt. Schüler C liebt zwei von ihrem Typus her sehr verschiedene Persönlichkeiten, ohne sich über seine seltsam gespaltene Zuneigung Rechenschaft ablegen zu können. Das Erklärungsmuster „Persönlichkeit“ für die positiven wie negativen Wirkungen eines Lehrers stiftet offensichtlich mehr Verwirrung als Klarheit. Es provoziert im Gegenteil dazu, weiter zu fragen (für Anregungen zu dem nachfolgenden Fragenkatalog und Unterstützung mit empirischem Material sei an dieser Stelle Günter Kleinen gedankt):

- Wie sehen Schüler ihre Erzieher? Wie kommen sie dazu anzunehmen, bei einem bestimmten Lehrer etwas zu lernen, bei einem anderen nicht? Ist mehr der helfende Freund, der Anreger gefragt? Oder wird der eine feste Struktur vorgebende Planer bevorzugt? Welches Lehrerverhalten ermuntert, welches hemmt?
- Soll der Lehrer ein nachahmenswertes Vorbild sein oder behindert eine zu starke Persönlichkeit die eigenständige Entwicklung der Schüler? Sind bestimmte Eigenschaften, Haltungen, Einstellungen nachzuweisen, die für den guten Lehrer unverzichtbar sind? Oder machen die gute „Lehrergestalt“ — durchaus gestalttheoretisch verstanden — der jeweilige individuelle Zusammenhang und das Zusammenspiel der einzelnen Merkmale aus? Inwieweit wird das Lehrerverhalten vom aktuellen Kontext bestimmt? Gibt es für den Musiklehrer typische

Charakterzüge und Verhaltensweisen, die ihn von den Kollegen anderer Fächer unterscheiden? Etwa ein besonders hohes Maß an Sensibilität, Herzlichkeit, Kontaktvermögen?

- Wie erlebt der Lehrer den Konflikt zwischen seinem beruflichen, d. h. professionellen Selbstverständnis, dem Anspruch seines Faches und den Erwartungen der Schüler? Wie löst er ihn, welche Auswirkungen hat er auf seine Einstellung zu den Schülern? Wie erlebt er die Diskrepanz zwischen seiner eigenen musikalischen Sozialisation und der seiner Schüler? Welchen Einfluß übt sein außerschulischer privater Umgang mit Musik auf sein Unterrichtsverständnis aus? Was bedeutet ihm überhaupt sein Beruf, warum hat er ihn gewählt?
- Welche Rolle spielen in seinem Unterricht Disziplinprobleme? Wie sehr berühren sie ihn? Wie regelt er die für den Unterricht so wichtige Balance zwischen Nähe und Distanz zu seinen Schülern?
- Wie geht er mit den verschiedenen an ihn herangetragenen Ansprüchen seitens der Schüler, Eltern, Vorgesetzten, der Institution Schule um? Welche Rolle spielen Verpflichtungen gegenüber gesellschaftlichen Normen wie Richtlinien, Beamteneigenschaft und gesellschaftlichem Status?
- Inwieweit bestimmen persönliche Neigungen, Frustrationen, Ehrgeiz und Karrieredenken sein Handeln? Wie beeinflussen in der individuellen psychischen Struktur gründende Persönlichkeitsmerkmale, psychische Entwicklungsdefizite wie Beziehungsängste, Hemmungen, depressive Verstimmungen, Aggressionen, Schwierigkeiten der Selbstbehauptung u. ä. seine Einstellung zu den Schülern? Welche Haltung nimmt er zu den eigenen Emotionen und denen der Schüler ein?
- Wie wirken sein äußeres Erscheinungsbild, die nonverbalen Signale seiner Körpersprache im Unterricht? Wie weit sind ihm die Wirkung seiner persönlichen Ausstrahlung und sein Unterrichtsverhalten bewußt?

Fülle und Vielfalt des keineswegs vollständigen Fragenkatalogs wecken nur wenig Hoffnung, den Einfluß der Persönlichkeit auf den Unterricht wissenschaftlich-objektiv ergründen zu können. Die Komplexität des Problems — zu viele Variablen, Unwägbarkeiten und nicht-kontrollierbar Einflüsse von außen sind im Spiel — erlaubt keine auch nur annähernd eindeutige Klärung und läßt die Suche nach dem idealen Lehrer oder zumindest verschiedenen Typen des idealen Lehrers als schier aussichtslos erscheinen. Trotzdem mangelt es auch in der neueren pädagogischen Literatur nicht an opulenten Katalogen, in denen für den Erzieher wünschenswerte Eigenschaften, die eng an die Persönlichkeit bzw. persönliche Entwicklung gebunden sind, aufgeführt werden.

3. Der „ideale“ Lehrer

Hans Christian Schmidt, der herbe Kritik an der gegenwärtigen Lehrerbildung übt, die bestenfalls kritisches Denken vermittele, darüber aber die für das Lehrerdasein bedeutsamere Erziehung der Persönlichkeit vernachlässige,

führt eine umfangreiche Liste von Fähigkeiten und Charakterzügen an, die die durchgebildete Musiklehrerpersönlichkeit auszeichnen: Neben hoher künstlerisch-praktischer Kompetenz, sensiblem Sprachvermögen und körperlicher Ausdrucksfähigkeit müsse der angehende Lehrerstudent lernen, redlich und ehrlich, neugierig, angstfrei, humorvoll, zuverlässig, fair, glaubwürdig, tolerant und freundlich zu sein. Wer über diese Tugenden verfüge - so Schmidt —, brauche um die Gefolgschaft seiner Schüler keine Sorge zu tragen, wie fachlich einseitig, methodisch fragwürdig und menschlich verschoben er auch sei. Ganz im Sinne Fontanes sieht er die zentrale Instanz, diese Eigenschaften zu entwickeln, im Vorbild des Hochschullehrers. Außerdem empfiehlt er neben anderem Rhetorikkurse und sprachliche Gestaltungsübungen, Veranstaltungen in Tanz, Rhythmik, Darstellendem Spiel, Musiktheater und „*personality training*“, das auch zur Bewußtmachung ungeklärter Privatprobleme, die das Unterrichten beeinflussen, gruppendynamische Akzentuierungen einschließt (Schmidt 1982, S. 155ff.).

Äußerungen von Lehrern und Schülern zum Unterricht bzw. zum idealen Lehrer bestätigen und ergänzen die Schmidtsche Aufzählung: Als hilfreich bei Disziplinschwierigkeiten bezeichnen Lehrer Offenheit („*die Karten auf den Tisch legen*“), seine Gefühle äußern zu können, ohne den Ärger nachzuhalten, Stärke im Aushalten chaotischer Situationen und Sensibilität für die aktuelle Klassensituation (Kleinen 1984, S. 113ff.). Als erstrebenswert betrachten sie das Vermögen, Schüler akzeptieren zu können, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, die Gabe der Selbstbeobachtung und Selbstkritik sowie eine positive Autorität sein (Brück 1978, S. 130). Schüler wünschen sich nicht nur fachkompetente Lehrer, sondern auch solche ohne Autoritätsgehalte, die auch einmal von Schülern etwas lernen und annehmen, Angst abbauen, locker sind und über Begeisterung für ihr Fach und Humor verfügen. Garantieren die beschriebenen Tugenden für sich genommen auch noch nicht den idealen, allseits erfolgreichen Lehrer, so dürfte doch kein Zweifel daran bestehen, daß ihr Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein für das Unterrichten von großer Bedeutung ist. Die meisten der aufgezählten Eigenschaften wie Offenheit, Ehrlichkeit, Angstfreiheit, Toleranz und Freundlichkeit sind subjektiv getönte Persönlichkeitsmerkmale und gründen in der jeweiligen individuellen Lebensgeschichte. Im folgenden möchte ich einige Einflußfaktoren der biographischen Erfahrung hinsichtlich ihres Einflusses auf die Persönlichkeit etwas genauer beleuchten.

4. Lehrerangst und Lebensgeschichte

Hans Christian Schmidt hält Angstfreiheit und Freiheitlichkeit für eine der Grundsäulen der Lehrertätigkeit (Schmidt 1982, S. 157). Sicher zu recht, denn die meisten von ihm geforderten Tugenden können sich ohne eine Atmosphäre angstfreier Gelassenheit gar nicht entfalten. Über Angst in der Schule, auch die der Lehrer, ist in den letzten Jahren viel geschrieben worden; von den Betroffenen wird wohl seltener darüber geredet, in der bewußten Unterrichtsplanung und -reflexion dürfte dieses Thema kaum vorkommen. Brücks Meinung, diese bedrängende Realität sei ein blinder Fleck im Bewußtsein der Lehrer, so daß sie sie nicht mehr wahrnehmen könnten, ist ohne Einschränkung zuzustimmen (Brück 1978, S. 9). Von den drei Quellen der Lehrerängste — 1. Schüler, 2. Institution Schule, 3. der Lehrer selbst — interessiert in diesem Zusammenhang die letzte. Inwieweit können bestimmte, in der Schule auftauchende Ängste des Lehrers in seiner Biographie begründet sein? Welche Bedeutung hat dies für sein Unterrichtsverhalten? Dazu ein Fallbeispiel aus einem Lehrerfortbildungsseminar über *Neue Musik seit 1945*.

Zur Einführung in die Musik John Cages schlage ich vor, nach einem aus unseren Geburtsdaten entwickelten Zufallsplan eine Improvisation zu versuchen. Zwei Teilnehmer machen nicht mit, da sie den Sinn dieses Versuchs nicht einsehen. Sie rauchen und witzeln über die ihnen offensichtlich Unbehagen bereitende Situation. Auch Texte von John Cage zu seiner Philosophie und seinen ästhetischen Anschauungen bringen keine Klärung. Im Gegenteil, seine freiheitlich-anarchischen Äußerungen zum Lernen, seine radikale Ablehnung von Werturteilen entfachen eine heftige, von einigen aggressiv geführte Diskussion über die Notwendigkeit von Zensuren, auf die nicht verzichtet werden könne. Wut konzentriert sich auf mich. Wegen solcher Angebote sei man nicht hergekommen. Man erwarte konkrete, nachprüfbare Ergebnisse, handfeste Fakten, die sich in Unterricht umsetzen ließen. Die Lage ist so festgefahren, daß der Vorschlag, am Abend nicht mehr zu arbeiten, stattdessen Bier zu trinken, von allen, auch von mir, erleichtert akzeptiert wird. Nach 3 Stunden komme ich mit einem meiner heftigsten Kontrahenten in ein Gespräch. Er fragt mich, was ich denn wirklich von Cage halte — allmählich lösen sich Verkrampfungen auf beiden Seiten, ich habe zum ersten Male wieder das Gefühl, angehört und verstanden zu werden. Nach diesem Gespräch können am anderen Tag sowohl die abgelaufenen beiderseitigen Reaktionen wie auch Cages Intentionen, die Spannung zwischen erstrebter Freiheit in der Neuen Musik und im Leben, d. h. hier Schule, in gelöster und aufnahmebereiter Atmosphäre besprochen werden. Allgemein ist die Bereitschaft, es mit Cage auch einmal in der Schule zu versuchen, gewachsen. Später höre ich von gelungenen Unterrichtsversuchen.

Das Beispiel gibt Anlaß, über verschiedene Formen von Angst und ihre Ursachen nachzudenken. Ich beginne mit meinen eigenen Ängsten, die zunehmend aufkommen, als deutlich wird, daß ich meine Absicht, Struktur und

Wesen der Musik Cages praktisch erfahren zu lassen und in den Unterrichtsstil zu integrieren, nicht vermitteln kann. Angst, sich vor dem Kollegen, der mich empfohlen hat, zu blamieren, meinen Ruf als Vermittler Neuer Musik zu verlieren. Die Erinnerung an mein erstes Seminar über experimentelle Musik mit einem offenen und freien Angebot, das insgesamt gut verlief, stellt sich ein. Hätte ich hier nicht doch etwas weniger Riskantes und Anspruchsvolles wählen sollen? In mein Leben weiter zurück gefragt, wenn auch in der aktuellen Situation mir nicht präsent: Welche Rolle spielt für meine gesamte Einstellung zur Neuen Musik, nicht nur im Augenblick, das konservative Klima meiner Hochschulausbildung, während der man uns nicht nur bewies, daß die atonale Musik ein Irrweg sei, ihre Urheber als psychisch krank verdächtigte, vor dem Kollegen XY warnte, sondern uns darüber hinaus auch anzustiften versuchte, die ersten Konzerte von David Tudor in Deutschland zu stören?

Auf einige Teilnehmer wirkt die Offenheit der Situation — weder sind fixierte Lernziele noch genaue Vorgaben zum *Procedere* angegeben — offensichtlich beunruhigend. Die empfundene Unsicherheit scheint sie daran zu hindern, sich auf das Angebot einzulassen, es vielleicht humorvoll zu nehmen und spielerisch damit umzugehen, was Cages Philosophie ja nicht widersprechen würde. (Später wird bei der Besprechung dieser Situation uns allen betroffen bewußt, wie häufig wir Schüler bzw. Studenten in derartige Situationen bringen.) John Cage — obwohl als Scharlatan abgetan, der sein absurdes Theaterspielchen mit uns treibe — läßt keinen kalt. Der vehement vorgetragene Wunsch nach überprüfbaren Ergebnissen und die sehr emotional geführte Diskussion über Zensuren machen schmerzlich deutlich, daß mit diesem Thema nicht nur ein Sachproblem angesprochen ist. Vielmehr ist ein wunder Punkt des Lehrerdaseins überhaupt berührt, der jeden, wenn auch sehr unterschiedlich, betrifft.

Auf der weiteren Suche nach biographischen Prägungen, die unser gegenwärtiges Verhalten mitbestimmen, beschränke ich mich im folgenden exemplarisch auf einige Spezifika des musikalischen Werdegangs. Private Erfahrungen, vor allem solche aus der frühen Kindheit und Schulzeit, die in diesem Zusammenhang natürlich besonders zu Buche schlagen, klammere ich aus.

- Inwieweit hat ein Musiker aufgrund seiner spezifischen Art des Lernens — Stichwort Meister-Schüler-Verhältnis im Instrumentalunterricht, in dem es in weiten Bereichen nur richtig oder falsch gibt und regelmäßig möglichst Perfektes abzuliefern ist — Forderungen nach guten, überprüfbaren Ergebnissen internalisiert?
- Welche Gefühle lösen in ihm offene, unstrukturierte Situationen aus? Wie beeinflusst ein Studium mit einem hohen Pflichtanteil und langen Überzeiten sowie ständigem Beurteilt-

Werden, in dem nur wenig Raum für Ungeplantes und Eigenes bleibt, seine Einstellung zu Leistung und Leistungsbewertung? Wie geht einer, der ständig vergleicht und selbst verglichen wird, mit Wettbewerb und Konkurrenzängsten um?

Beurteilt-Werden und Beurteilen begleiten freilich nicht nur Musiker von Geburt an auf eine eindringliche Weise. Und jeder geht individuell unterschiedlich — mehr oder weniger zupackend oder erleidend, bewußt oder unbewußt, es positiv in sein Leben hereinnehmend oder negativ verdrängend — damit um. Horst Eberhard Richter sieht einen engen Zusammenhang zwischen Beurteilen, das in der Schule auch Selektieren zwischen oben und unten bedeutet, und Isolationsdrohung, die in unserer Kultur ein „*Erziehungsmittel zur Disziplinierung schlechthin*“ darstelle (Richter 1976, S. 152). Oft ergriffen gerade solche Menschen einen erzieherischen Beruf, die in ihrer Entwicklung über das normale Maß hinaus durch Vereinsamungssituationen und Trennungsdrohungen verunsichert worden seien. Die Ängste der von ihnen Abhängigen seien so ein Weg, die eigenen Unsicherheiten zu bekämpfen. Da der Lehrer ja auch aus objektiven Gründen beurteilen muß, gehen hier möglicherweise im Persönlichen liegende Tendenzen und die Forderungen des Berufs eine enge Verbindung ein. „*Die soziale Realität ist also darauf zugeschnitten, daß er [der Lehrer] seine etwaigen angstneurotischen Bedürfnisse ohne weiteres mit seinen objektiven Rollenfunktionen verknüpfen kann*“ (Richter 1976, S. 153). Zu ergänzen ist: ohne daß ihm dies bewußt sein muß.

5. Persönliche Prägung und einige Spezifika der musikalischen Ausbildung

Welchen weiteren spezifischen Prägungen ist nun der künftige Musiklehrer mit seinem zweiten wissenschaftlichen Fach während seiner beruflichen Ausbildung an Universität, ggf. auch noch Musikhochschule, ausgesetzt? Horst Rumpf beschreibt in seinem für Lehrer wie Hochschullehrer gleichermaßen lesenswerten Buch *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*, wie der akademisch-wissenschaftliche Werdegang zwingend die Kanalisierung und Kontrolle von Affekten sowie die Unterdrückung von Fantasie und Vorstellungskraft fordert.

Welche Gefühle - so Rumpf - bewegen etwa einen jungen Biologiestudenten, der im Präparieranfängerkurs den Kopf eines Frosches abschneiden muß — in der Sprache der biologischen Wissenschaft vom Menschen distanzierend dekapitieren genannt? Wie wird er damit fertig, sich

nicht dagegen wehren zu können, falls ihm dies Schwierigkeiten bereitet, „weil man als Verrückter gilt, als wissenschaftsunfähiger Mensch, wenn man solche Einführung in die Lebensforschung für fragwürdig und unerträglich hielte“ (Rumpf 1981, S. 26)? Welchen Einfluß üben derartige über Jahre gepflegte Einübungen auf die Gefühlswelt des künftigen Lehrers aus? Was wird er als seine Einstellung zur Natur, zum Fach Biologie unabhängig von den Inhalten seinen Schülern vermitteln, vielleicht vorleben?

In der Musiklehrerausbildung wird sicher nicht geköpft, doch weist der dort geübte Umgang mit Musik durchaus dem beschriebenen Wissenschaftsbetrieb verwandte Züge auf. Auch dort eine starke Sachorientierung, zumindest in der Musiktheorie einseitig analytisch-rationales Denken, isolierte Beschäftigung mit Einzeldisziplinen, die sich nur ansatzweise zu einem Ganzen zusammenfügen. Dazu ein hohes Maß an Fremdbestimmung, Kontrolle und Selbstdisziplin. Christoph Richter beklagt die „*Flucht in die ‚definierten Verhältnisse‘ der Analyse, der Musiklehre u. a. ‚fest‘-zustellender Unterrichtsziele*“ (Richter 1981, S. 225ff.). Dies bedeute den Verlust des Humanen, nämlich eines Umgangs mit Musik, der als sinnstiftend erfahren wird, da er in den individuellen Lebensraum eingebettet und durch Denken wie Fühlen gleichermaßen geprägt ist. Welche Gefühle wecken in einem derart theoretisch-analytisch ausgebildeten Lehrer die Ansprüche von Schülern, denen sein zwar inniges, aber auch distanziert-kontrolliertes Verhältnis zur Musik, sein möglicherweise professioneller Ehrgeiz, fremd sind; die Musik primär als emotionales Stimulans benutzen und in ihr — Stichwort Neuer Sozialisationstyp — ihre Verschmelzungssehnsüchte ausleben wollen? Schließlich: Wie reagiert jemand, dessen Entwicklung vor allem auf Individualitäten ausgerichtet war — Einzelunterricht, Musizieren und Arbeiten in kleineren Gruppen mit Gleichgesinnten —, auf eine große Zahl von Schülern, die nicht nur wenige Fachkenntnisse mitbringen, sondern sogar unwillig sind und Musik allenfalls als entspannendes Ausgleichsfach hinnehmen (s. dazu auch Linke 1982, S. 201)?

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Der vorstehende, einseitig die fragwürdigeren Momente der musikalischen Ausbildung akzentuierende Fragenkatalog zielt nicht auf den typischen Musiklehrer, den es ebenso wenig wie den typischen Schüler gibt. Seine Absicht ist vielmehr, auf allgemein wenig beachtete, die Persönlichkeit des Musiklehrers mitprägende Einflußfaktoren hinzuweisen. Das beschriebene Szenario führt also keineswegs zwangsläufig zum introvertierten und kontaktscheuen, zwanghaften und leistungsbesessenen Musiker, da 1. jeder auf seine Umwelt subjektiv individuell reagiert und 2. diese Einflüsse auch objektiv sehr variieren. Außerdem stellen die be-

schriebenen Faktoren nur Ausschnitte musikalischer Sozialisation dar; zu reden wäre natürlich auch von den Glückserlebnissen mit Musik, Momenten gelungener Gemeinschaft u. a., ganz zu schweigen von außermusikalischen Prägungen etwa durch Familie und Schule. Indessen dürfte deutlich geworden sein, wieviel jeder im Verlauf seines Lebens durch eine Art geheimen Lehrplans nebenher mitlernt, ohne daß es in sein Bewußtsein eindringt. Einstellungen, Haltungen und Empfindungen werden so internalisiert und bestimmen unabhängig von dem, was wir beabsichtigen und wünschen, unser Handeln und unsere Wirkung auf andere, positiv wie negativ. Sie machen im wesentlichen die sog. „*natürliche Ladung*“ des personalen Mediums Lehrer aus und werden vorzugsweise im Watzlawickschen Sinne analog kommuniziert, also durch Körperhaltung, Bewegungen, Stimme, Sprechduktus usw. (Petzold 1977, S. 110ff.). Da im Erziehungsprozeß der Beziehungsaspekt eine zentrale Rolle spielt, kann die mangelnde Reflexion, d. h. bewußte Berücksichtigung der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, der automatisierten Gewohnheiten und Äußerungen den Mißerfolg vorprogrammieren, z. B. zu den pädagogisch bedenklichen double-bind-Situationen führen.

6. Einige Perspektiven für die Ausbildung von Musiklehrern

Ein so anspruchsvolles Konzept wie die „Erziehung der Erzieher“ verlangt nach einer breiten Fundierung im Bildungsbereich, die gegenwärtig utopisch erscheint. Schon gar nicht ist seine Verwirklichung von einer Randdisziplin wie dem Fach Musik allein zu erhoffen. Gleichwohl bietet das emotionsgeladene, subjektiv hoch bedeutsame Medium Musik gute Möglichkeiten, Person und Sache, Selbsterfahrung und Wissensvermittlung integrativ miteinander zu verbinden. Meine folgenden Überlegungen verstehen sich als kleine Schritte in diese Richtung und als Versuch, diese Möglichkeiten ein wenig zu konkretisieren. Ich beschränke mich dabei auf Aktivitäten mit Musik, allenfalls anderen künstlerischen Medien, und klammere Selbsterfahrungsveranstaltungen im engeren Sinne, wie sie von Pädagogen und Psychologen angeboten werden und jedem realen und zukünftigen Lehrer zu empfehlen sind, aus.

Die Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt beim Lernen ist ein zentrales Anliegen der *Didaktischen Interpretation von Musik*. In der Literatur wird dies bislang fast nur von der Seite der Musik aus angegangen (vgl.

z. B. Bozzetti 1985, S. 410ff.; Richter 1984/11, S. 22ff. und 12, S. 20ff.), indem das Werk auf seine für den Rezipienten bedeutsamen Inhalte hin befragt wird. Methoden, die im Subjekt liegenden Potentiale und Fähigkeiten für diesen Prozeß der gegenseitigen Horizontverschmelzung zu aktivieren, sind hingegen kaum entwickelt. Da wären als erstes *Übungen zum voraussetzungslosen Hören von Musik* zu nennen: Musik hören ohne besondere Intentionen, mit der für manchen nur scheinbar leicht zu realisierenden Anregung, sich von der Musik emotional und assoziativ anmuten zu lassen, mit einer gestreuten, noch nicht gerichteten Aufmerksamkeit und mehr sich mit der Musik identifizierenden als auf ihre detaillierte Erkenntnis gerichteten Haltung. Ziel der Bemühungen ist es, ein möglichst breites Spektrum an persönlichen Eindrücken und Assoziationen, Gefühlen und Ideen zutage zu fördern. Gleichzeitig vermag das intuitive Aufnehmen der Musik ein erstes, wenn auch noch diffuses Verstehen der zentralen Sinnkategorien entsprechend dem hermeneutischen Zirkel zu vermitteln, auf das die spätere Analyse und Interpretation bezogen werden können. Schließlich tragen die individuellen, sehr unterschiedlichen Beiträge auf eine selbstverständliche Weise zum gegenseitigen persönlichen Kennenlernen und damit zu Verbesserung des Arbeitsklimas bei.

Da ein derartiges Vorgehen zu dem in Schule wie Hochschule üblichen Umgang mit Musik im Widerspruch steht, ist es wichtig, vorher eine aufnahmebereite Atmosphäre zu schaffen. Dazu verhelfen mehr oder weniger angeleitete *Entspannungs-, auch Meditationsübungen*, die die Aufmerksamkeit von den Außenreizen vor allem auf die Wahrnehmung des Körpers lenken, der in der Musikerziehung nicht nur als Ausdrucksmittel, sondern auch als Erkenntnismöglichkeit viel zu wenig beachtet wird.

Der Aktivierung persönlichen Materials dienen ebenfalls einfache *Imaginationsübungen* zu musikalischen Themen, etwa zu Liedtiteln wie *Mondnacht* von Robert Schumann oder auch zu musiktheoretischen Problemen wie „Reihung — Entwicklung“. Elementare *Transformationsübungen* in andere Medien bereiten den Boden für die eigene Gestaltungsfähigkeit und eröffnen Einsichten, die den oft allzu engen Fachhorizont übersteigen. Der Gestaltpädagogik entlehnte *Identifikationsübungen* zu kurzen Musikstücken, evtl. auch nur Klängen, bestimmten Rhythmen usw., die in einem hohen Maße Fantasie und Vorstellungsvermögen anregen, schaffen eine emotional stabile Grundlage für die analytische und rationale Reflexion. Intention derartiger und anderer Übungen ist die Aktivierung des persönlichen Erlebens sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit. D. h., fürs erste zumindest,

kein Theoretisieren, schon gar kein Belehren, sondern Austausch von subjektiven Erfahrungen und Erlebnissen.

In den *didaktisch-wissenschaftlichen Studien* bietet die eigene musikalische Entwicklung anregende, bisweilen brisante Anknüpfungspunkte, um Lernen und Wissensstoff an die persönliche Erfahrung anzubinden. Berichte über selbst erlebten Musikunterricht, Musiklehrer, die man hatte, das eigene Musik-Erleben geben einen idealen lebensgeschichtlichen Hintergrund für die Erarbeitung und Reflexion entsprechender musikpädagogischer Forschung, etwa des Artikels zur Musikerpersönlichkeit im 10. Band des *Neuen Handbuchs der Musikwissenschaft* (De la Motte-Haber/Dahlhaus 1982, S. 282ff.), und verhelfen zu einem individuell begründeten Standpunkt. *Selbst- und Fremdbeobachtung* in Seminar und Schulpraktikum, z. B. im Hinblick auf äußere Erscheinung, Körpersprache, Sprechweisen, Sprachformen, ermöglichen ein Arbeiten, das, im Hier und Jetzt ansetzend, Eigenes und Fremdes, Vergangenes und Gegenwärtiges einschließt. Dabei ist nicht entscheidend, was und wie im einzelnen beobachtet wird, da Selbstbeobachtung in der Regel das gesamte Verhalten und Befinden über die Bewußtseinschwelle hebt (vgl. dazu auch Bohnsack 1984, S. 330). Theorie, die derart an selbst durchgeführte Praxis und sinnliche Wahrnehmung gebunden wird, hinterläßt ausgeprägte Erinnerungsspuren und ist somit auch für zukünftiges Handeln verfügbar. Viel erreicht ist schon, wenn es gelingt, Mut zu machen zur persönlichen Äußerung und die für manchen überraschende Einsicht zu vermitteln, daß die eigenen Erfahrungen und Gefühle nicht nur etwas gelten, sondern ein unverzichtbares Ferment allen Lernens, somit auch des wissenschaftlichen Lernens darstellen. Ziel ist nicht, die große Persönlichkeit zu entwickeln oder bestimmte Verhaltensweisen anzutrainieren, sondern, viel bescheidener, für die in der Person liegenden Möglichkeiten, aber auch Hemmnisse, die Wirkung der persönlichen Ausstrahlung zu sensibilisieren als eine notwendige Bedingung für mögliche Veränderung.

Persönliches Wachstum fördernde Konzepte wie *Themenzentrierte Interaktion*, *Awareness* und *Gestaltpädagogik* stellen eine Fülle an elementaren, auch musikalischen Sensibilisierungsübungen bereit, um Innerpsychisches zum Ausdruck zu bringen, es so sich und anderen sichtbar zu machen mit der Absicht, es auch verbaler Reflexion und Bearbeitung zuzuführen.

Für die musikpädagogische Forschung eröffnet die Verbindung von Musikerziehung und den o. a. Persönlichkeitskonzepten ein weites Aufgabenfeld, Methoden und Verfahren zu entwickeln, um die Erziehung der Musikerzieher im beschriebenen Sinne zu betreiben. Bliebe abschließend noch ein

Wort zur gewandelten Aufgabe des Lehrerausbilders in diesem Prozeß zu sagen. Er hat, zumindest zeitweise, die Rolle des Wissensvermittlers mit der des Anregers zu vertauschen, der die richtige Atmosphäre schafft und den Raum bereitstellt, in dem sich das zarte Pflänzchen Individualität entfalten kann. Also: Zum Ausdruck von Eigenem ermuntern, Angst überwinden helfen und anstiften, abgespaltene, unterdrückte Gefühle wieder zuzulassen. Dies erfordert Mut, Geschick, Sensibilität und Geduld. Mut, auf manches unverzichtbar scheinende Bildungs- und Wissensgut zugunsten subjektiver Entfaltung zu verzichten; Geschick, Persönliches, das ausufert, nicht gewaltsam zu unterbinden, sondern wieder sachlich anzubinden; Sensibilität im Umgang mit heiklen Situationen und Geduld im Aushalten von schwierigen, oft zeitaufwendigen Selbstklärungsprozessen. Schließlich ein hohes Maß an Zurückhaltung hinsichtlich eigener Beiträge — bis zur Kunst des Schweigens. Damit freilich ist der Lehrerausbildler in die Pflicht genommen, die Entwicklung der weiter oben beschriebenen Tugenden wie Echtheit, Offenheit, Akzeptieren, Empathie ... auch bei sich in Gang zu setzen, um nicht psychischen Mechanismen wie Wiederholung, Übertragung, der Beziehungsfalle des double-bind, für die er die zukünftigen Lehrer sensibilisieren möchte, selbst zu erliegen.

Literatur

- Sehne, K.-E., u. a.: Die Musikerpersönlichkeit, in: De la Motte-Haber H./Dahlhaus, C., (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 10, Wiesbaden 1982, S. 282ff.
- Bohnsack, E., u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht, Weinheim/Basel 1984.
- Bozzetti, E.: Form und Idee in der Musik Gustav Mahlers. In: Musik und Bildung 1985, S. 410ff.
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers — ein Modell, Hamburg 1978.
- Fontane, Th.: Meine Kinderjahre. Autobiographischer Roman, München 1961.
- Günther, U.: Erlebte Geschichte der Musikpädagogik. Gespräch mit Ulrich Günther, in: Kleinen, G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 4 (1984), Lilienthal/Bremen 1984, S. 15ff.
- Graml, K.: Erfahrungen mit Musik ins Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung vom 600 Berichten. In: Bastian, H. G. (Hrsg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung Bd. 6), Laaber 1985, S. 119ff.
- Kempowski, W.: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an die Schulzeit, Hamburg 1979.
- Klafki, W., u. a.: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung, Frankfurt/M. 1971.
- Kleinen, G.: Disziplin Konflikte im Musikunterricht. In: Jahrbuch für Musiklehrer 4 (1984), S. 113ff.
- Lauff, W./Homfeldt, G.: Pädagogische Lehre und Lehrerbildung. Erziehung der Erzieher mit pädagogischen Medien, Weinheim/Basel 1981.

- Linke, N.: Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen unter dem Gesichtspunkt der Langzeitplanung (1920-1980). Empirische Untersuchung zur Anthropologie der Musikerziehung, Opladen 1982.
- Petzold, H. G./Brown, G. I. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977.
- Richter, Ch.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz — Beispiel: Ivlusiklehrer. In Ehrenfort, K. H. (Hrsg.): Humanität Musik Erziehung, Mainz 1981.
- Richter, Ch.: Hermeneutische Grundlagen der Didaktischen Interpretation von Musik, dargest. am Tristan-Vorspiel. In: Musik und Bildung 1983/11, S. 22ff. und 1983/12, S. 20ff.
- Richter, H. E.: Flüchten oder Standhalten, Hamburg 1976.
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981.
- Schmidt, H. Ch.: Der Lehrer im Musikunterricht. In: Bastian, H. G. u. a. (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152ff.
- Tausch, R.: Persönliches Lernen des Lehrer-Erziehers. Notwendig für fachliches und persönliches Lernen des Schülers. In: Meyer, E. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in seelischer Not, Braunschweig 1982.

Prof. Dr. Werner Pütz
Neckarstr. 33
D-4400 Essen 18

Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht

ULRICH GÜNTHER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

1. Problemstellung

Unterrichtsforschung beschäftigt sich im allgemeinen mit den Aspekten Planung, Verlauf und kritische Analyse von Unterricht, bezogen sowohl auf deren Wechselwirkungen als auch auf die sie bestimmenden Faktoren — also mit gegenwärtigem und zukünftigem Musikunterricht. Eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielt dabei die Tatsache, daß die Faktoren, die in ihrem Zusammenspiel den Unterricht ausmachen, keineswegs alle der Gegenwart entstammen; vielmehr lassen sich nicht wenige von ihnen weit in die Geschichte zurückverfolgen.

Einige in jüngster Zeit vorgelegte fachgeschichtliche Untersuchungen¹ zu Einzelfragen, die bis ins 19. Jahrhundert oder noch weiter zurückreichen — etwa zu Lehrplänen und Richtlinien, zum Musikverständnis der Musikpädagogik, zum erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts oder zur Professionalisierung des Gymnasialmusiklehrers —, machen deutlich, wieviel Vergangenheit in unserer Gegenwart steckt. Das könnte auch erklären helfen, warum Reformen nur selten so, wie sie konzipiert wurden, sich verwirklichen lassen, sondern im Gegenteil Veränderungen unterliegen oder ganz und gar auf der Strecke bleiben. Man braucht sich nur einmal die vergangenen 100 Jahre der Geschichte unseres Fachs vor Augen zu führen, als eine Reform der anderen folgte; aber wieviel hat sich jedesmal tatsächlich verändert?

Wer als Fachdidaktiker oder Fachpolitiker verpflichtet ist, sich Gedanken über Gegenwart und Zukunft des Musikunterrichts zu machen, muß sich Klarheit auch darüber verschaffen, welche historischen Wurzeln ihn noch heute speisen können. Das habe ich am Beispiel einer Musikdoppelstunde in einem Gymnasium nahe der oldenburgischen Nordseeküste in Ansätzen versucht, und ich möchte einige Ergebnisse im folgenden vortragen. Es geht mir dabei nicht um eine didaktische Unterrichtsanalyse, also nicht darum zu untersuchen, wie die diesen Unterricht bestimmenden Faktoren aufeinander abgestimmt waren und wie ihr Zusammenspiel zu bewerten sei, sondern darum, einige mir wichtig erscheinende Faktoren auf ihre historische Dimension hin zu befragen, auch wenn das von mir verwendete methodische Instrumentarium mit den fünf Kategorien: Rahmenbedingungen, Personen,

Inhalte, Ziele und Unterrichtsprozeß (Methoden) im allgemeinen der Planung und Analyse dient.

Der Unterricht fand in einem Leistungskurs des 12. Jahrgangs gegen Ende des Schuljahrs 1984/85 statt. Er wurde vom Hochschulinternen Fernsehen aufgezeichnet und von mir beobachtet und protokolliert. Inhaltlich ging es um die Vertonung des Heine-Gedichts *Die beiden Grenadiere*² durch Robert Schumann in der Unterrichtssequenz „Musik mit Sprache“, die sich mit Kunstliedern und Arien auch von Schubert und Mozart befaßte. (Außerdem enthielt die Semesterthematik „Musik und Sprache“ die Unterrichtssequenzen „Musik als Sprache“ [Figurenlehre, Tonsymbolik], „Musik neben Sprache“ [Melodram] und „Sprache als Musik“ [Berio, Ligeti, Stockhausen, Eimert].) In diesem Zusammenhang also konnten die vier Schüler und acht Schülerinnen des Leistungskurses das Thema dieser Doppelstunde erwarten, die im übrigen auch der Vorbereitung auf eine Klausur am darauffolgenden Tage diente. Die Auswahl von Schule und Schülergruppe war beliebig und zufällig gewesen: Dieser Lehrer war der erste, den ich anrief und der sofort zusagte. Sein Unterricht war, wie der der Schüler auch, noch nie gefilmt worden, so daß sich schon von daher ein Interesse an der Unternehmung ergab. Meine Bitte um Alltagsunterricht wurde erfüllt, soweit dies vor der Kamera und in Anwesenheit eines Beobachters möglich ist.

2. Skizze des Unterrichtsverlaufs

Anfangs singt die Gruppe, „wie üblich“, einen Kanon (heute: Mozarts *Bona nox*, vierstimmig, im Urtext), geleitet von einer Schülerin. Anschließend verteilt der Lehrer den Text des Heine-Gedichts mit der Bemerkung, die Stunde führe zu einem Lied über das Gedicht. Die Schüler sollen sich mit dem Gedicht bekanntmachen, fragen, was sie nicht verstünden, und über Aufbau, Gliederung und Möglichkeiten seiner Vertonung nachdenken.

Heinrich Heine:
Die beiden Grenadiere

Nach Frankreich zogen zwei Grenadier,
Die waren in Rußland gefangen.
Und als sie kamen ins deutsche Quartier,
Sie ließen die Köpfe hangen.

Da hörten sie beide die traurige Mär:
Daß Frankreich verloren gegangen,
Besiegt und geschlagen das tapfere Heer —
und der Kaiser, der Kaiser gefangen!

Da weinten zusammen die Grenadier'
Wohl ob der kläglichen Kunde. Der eine sprach:
Wie weh wird mir,
Wie brennt meine alte Wunde!

Der andere sprach: Das Lied ist aus,
Auch ich möcht mit dir sterben,
Doch hab ich Weib und Kind zu Haus,
Die ohne mich verderben.

Was schert mich Weib, was schert mich Kind,
Ich trage weit bessres Verlangen;
Laß sie betteln gehn, wenn sie hungrig sind —
Mein Kaiser, mein Kaiser gefangen!

Gewähr mir, Bruder, eine Bitt':
Wenn ich jetzt sterben werde,
So nimm meine Leiche nach Frankreich mit,
Begrab mich in Frankreichs Erde.

Das Ehrenkreuz am roten Band
Sollst du aufs Herz mir legen;
Die Flinte gib mir in die Hand,
Und gürt' mir um den Degen.

So will ich liegen und horchen still,
Wie eine Schildwach, im Grabe,
Bis einst ich höre Kanonengebrüll
Und wiehernder Rosse Getrabe.

Dann reitet mein Kaiser wohl über mein Grab,
Viel Schwerter klirren und blitzen;
Dann steig ich gewaffnet hervor aus dem Grab —
Den Kaiser, den Kaiser zu schützen!

Das analysierende Gespräch klärt zunächst unbekannte Begriffe (wie Mär, Grenadier), historische Einzelheiten und Zusammenhänge, die Lebensdaten von Dichter und Komponist und erörtert dann ausführlich die zeitgenössische Bedeutung von Patriotismus und Nationalismus, deren chauvinistische Übertreibung Heine mit Mitteln der Ironie kritisiert. Es folgen Vermutungen zur Schumann-Vertonung, die der Lehrer in der Mitte der ersten Stunde anhand einer Kassettenaufnahme vorspielt. Sie gibt dem Gespräch neue An-

stöße, und vor allem die Liedphase mit Melodieteilen der *Marseillaise* läßt den „makabren“ Charakter des nationalistischen Patriotismus im Heine-Text noch stärker hervortreten. Ein Exkurs, der sich mit der 1. Strophe der *Marseillaise* und ihrer Melodie — vom Lehrer auf dem Klavier vorgespielt und von den Schülern anhand des vorher verteilten Textes und der Liedmelodie verfolgt — beschäftigt, macht das um so deutlicher. Überlegungen zu Tonart und Tongeschlecht, besonders am Liedschluß, werden beim zweiten Hören des Liedes überprüft. Bevor die erste Stunde endet, verteilt der Lehrer die Noten des Klavierliedes.

Die Schüler verfolgen sie, als sie zu Beginn der zweiten Unterrichtsstunde das Lied zum dritten Mal hören. Das Gespräch vertieft die Analyse immer mehr, indem die Wechselbeziehungen zwischen einerseits der formalen Gestaltung des Gedichts und seiner inhaltlichen Aussage, andererseits dem Gedicht und den Gestaltungsmitteln der Komposition immer genauer erkannt und detaillierter benannt werden. Ein vom Lehrer gegen Ende der Doppelstunde verteilter Text von Schumann über die *Sinfonie von H. Berlioz* (1835) bringt das Gespräch auf den Zeitgeist der Romantik und stellt damit die Überlegungen in einen größeren historischen Zusammenhang: „Wollte man gegen die ganze Richtung des Zeitgeistes, der ein ‚*Dies irae*‘ als *Burleske* duldet, ankämpfen, so müßte man wiederholen, was seit langen Jahren gegen Byron, Heine, Victor Hugo, Grabbe und ähnliche geschrieben und geredet worden. Die Poesie hat sich auf einige Augenblicke in der Ewigkeit die Maske der Ironie vorgebunden, um ihr Schmerzensgesicht nicht sehen zu lassen; vielleicht daß die freundliche Hand eines Genius sie einmal abbinden wird.“

Als Textkern erkennt eine Schülerin den Satz: „Die Poesie hat sich . . . die Maske der Ironie vorgebunden, um ihr Schmerzensgesicht nicht sehen zu lassen ...“; das sei allerdings — so ein anderer — nicht etwa ironisch gemeint, sondern sollte dazu dienen, sich zu verbergen, zu distanzieren, zu schützen. Die ironische Distanz ließ und läßt darüber hinaus eine andere Perspektive der Betrachtung zu, auch für Heine. Der war Patriot, aber er wandte sich gegen jeden übertriebenen Patriotismus, in Deutschland wie in Frankreich. Ihn wollte er in seinem und mit seinem Gedicht kritisieren; und Schumann habe es sicher nicht zufällig vertont.

3. Historische Wurzeln des Unterrichts

3.1 Musik als gymnasiales Unterrichtsfach

Musik als Leistungskurs auf der gymnasialen Oberstufe mit fünf Wochenstunden — das gibt es erst seit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe³ Vom Schuljahr 1975/76 an wurde diese Vereinbarung der KMK von 1972 erstmals für die Jahrgangsstufe 11 wirksam. Diese Schüler konnten zum Abitur unter den fünf verschiedenen Wahlmöglichkeiten nun auch Musik als zweites der beiden Leistungsfächer wählen. In diesem Fall beträgt sein Anteil an der gesamten Abiturprüfung ein Drittel. Die wichtigsten drei Rahmenbedingungen der Oberstufenreform gelten auch für das Fach Musik: Wissenschaftsorientierung, Berufsbezug bzw. Studierfähigkeit sowie ein neuer, universeller Lernbegriff.⁴ Die organisatorische Differenzierung der gymnasialen Oberstufe und ihre damit verbundene inhaltliche Schwerpunktbildung hat mehrere Vorläufer, so die Saarbrücker Rahmenvereinbarungen der KMK (1960), die Musik zum Wahlpflichtfach machte Bis dahin galt Musik als „Nebenfach“, was sich u. a. darin ausdrückte, daß es nur zweistündig — auf der Mittelstufe sogar nur einstündig — unterrichtet werden sollte, tatsächlich aber nicht selten durchgehend nur einstündig unterrichtet wurde — oder ganz ausfiel, wegen permanenten Lehrermangels.

Organisation und Konzeption des Musikunterrichts auf der Oberstufe bis 1960 gingen auf Kestenbergs Reformpläne für den *„Musikunterricht an den höheren Schulen“* von 1924/25 zurück, die hinsichtlich der Wochenstundenzahlen für die verschiedenen Arten von höheren Schulen damals (für die neun Jahrgänge der Jungenschulen insgesamt 8, der Mädchenschulen 10) nur empfehlenden Charakter hatten und so gut wie nirgends und nie realisiert wurden, auch inhaltlich nicht; denn neuausgebildete Musikstudienräte, die fähig waren, die Reformpläne zu verwirklichen, gab es lange Zeit überhaupt (noch) nicht, und die Gesangslehrer alter Art waren damit überfordert. Das sah auch Kestenberg und gestand schon 1927 ein, daß unter diesen Umständen *„das ganze schulmusikalische Reformwerk in Gefahr“*⁵ sei.

Das änderte sich erst 1938 mit der Schulreform im Dritten Reich. Zwar enthielten die neuen Lehrpläne für Musik viel weniger Neues, als man erwarten konnte, dagegen schenkte der NS-Staat der Musikerziehung auch in der Schule seine ganze Aufmerksamkeit und volle Unterstützung, was sich auch in der Wochenstundenzahl ausdrückte: in den höheren Mädchenschulen durchgehend zwei; in Jungenschulen bildeten nur die beiden Mittelstufen-

klassen mit je einer Stunde eine Ausnahme (Stimmwechsel). Besonders bedeutsam war allerdings, daß die Gymnasialzeit „aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen“ — in Wirklichkeit jedoch, weil man Offiziere brauchte — auf acht Jahre verkürzt wurde (womit freilich die Gesamtschulzeit, wie schon vor Einführung der vierjährigen Grundschule 1920, wieder 12 Jahre betrug). Offiziell sollte deshalb das 1. Gymnasialschuljahr entfallen; praktisch ging die Kürzung zu Lasten der Oberstufe, denn hier wurde mit dem Kürzen begonnen.⁶ Allerdings ließ der bald darauf beginnende Zweite Weltkrieg die verbesserten äußeren Bedingungen für das Fach Musik kaum mehr Wirklichkeit werden, vor allem wegen des nun sich noch vergrößernden Lehrermangels. 1951 wurde mit der „Tübinger Resolution“ das 13. Schuljahr wieder eingeführt.

Koedukation, heute selbstverständlich, gab es vor 1918 nur in privaten Schulen wie den Lietzchen Landerziehungsheimen, nicht dagegen in den staatlichen und städtischen Gymnasien; im Dritten Reich war sie sogar ausdrücklich verboten; denn „eine gemeinsame Schulerziehung der Geschlechter widerspricht nationalsozialistischem Erziehungsgeiste“.⁷ Nach 1945 hatten erst in den 50er Jahren nur die drei Stadtstaaten die Koedukation „im Prinzip“ eingeführt, während sie in den überwiegend katholischen Ländern noch lange darüber hinaus „im Prinzip“ abgelehnt wurde.⁸

Allgemeines Abiturfach wurde Musik 1925 für alle neunklassigen höheren Schulen (es gab auch sechsklassige). Vorher war Gesang als „technischer Unterricht“⁹ ohne jede Bedeutung für die Abschlußprüfung gewesen, desgleichen die Gesanglehrer in den Kollegien¹⁰, in denen die Vertreter der wissenschaftlichen Fächer, die Oberlehrer oder Professoren, den Ton angaben. Im Gesangunterricht der sächsischen Gymnasien (1882) beispielsweise¹¹ ging es um die Ausbildung der Stimmen und das Erlernen der Kirchenmelodien für den kirchlichen Gebrauch, in Hessen (1884) um theoretische Übungen für „eine befriedigende Fertigkeit im Treffen“ und, in steter Verbindung damit, um praktische Übungen mit der Pflege von Volksliedern und Chorälen — freilich nur in den beiden untersten Klassen, wo der Gesangunterricht auf den Schulchor vorbereiten sollte, von dem sich dann die meisten Gymnasiasten befreien ließen.

Kretzschmars Reform 1908-10 verfolgte höhere Ziele wie „Erziehung zum Musikhören“: „Aneignung der im geistlichen und weltlichen Liede niedergelegten Schätze der Tonkunst, Geschmacksbildung sowie Kenntnisse „aus dem Gebiete . . . der Musik überhaupt“: Allerdings sah auch sein Lehrplan für die höheren Lehranstalten der männlichen Jugend (1910) nur je 2 Wochenstun-

den lediglich auf den beiden untersten Klassenstufen vor, die „*vor allem für das Singen bestimmt*“ waren, für Lyzeen und Studienanstalten der höheren Mädchenschulen (16-19jährige) je eine Wochenstunde. Genaugenommen ging es Kretzschmar mit seiner Reform um die Verbesserung des Schulgesangs, der auf einem Tiefpunkt ohnegleichen war. Aber dafür waren die Gesanglehrer — ehemalige Volksschullehrer, die sich in zwei (ab 1908 in drei) Semestern¹² weitergebildet hatten — kaum qualifiziert, so daß Änderungen allenfalls auf lange Sicht zu erwarten waren. Aber dazu kam es nicht; denn bald darauf brach der Erste Weltkrieg aus. Der Zusammenbruch des wilhelminischen Kaiserreichs forderte dann neue Ansätze auch beim Schulgesangsunterricht, und die Weimarer Republik schuf die allgemeinpolitischen und die bildungspolitischen Voraussetzungen für eine weitergehende Reform des höheren Schulwesens und speziell der musikalischen Schulbildung.

In seiner Reform der Musikerziehung wies Kestenberg dem Gymnasium, vor allem dessen Oberstufe, eine Schlüsselrolle zu, obwohl die Reform doch, insgesamt gesehen, auf die Verbesserung der musikalischen Volksbildung zielte. Aber ab 1926 wurde das Abitur eine Voraussetzung für die Volksschullehrerbildung (zumindest nördlich des Mains). „*Damit fiel die Vermittlung des musikalischen Grundwissens der Volksschullehrer der höheren Schule zu.*“¹³

Zwar hieß das Schulfach nun „Musik“ bzw. „Musikunterricht“, weil die Schüler „*auch zum Verständnis des Musikinhalts vokaler und instrumentaler Werke angeleitet werden sollen*“, aber „*Ausgangspunkt des Musikunterrichts bildete (weiterhin) die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange*“ Ihm galten denn auch 15 der 21 „*Methodischen Bemerkungen*“ in den neuen Richtlinien.¹⁴

3.2 Das Kunstlied im Musikunterricht

Als Unterrichtsgegenstand wurde das Kunstlied erstmals in den Reformplänen Kretzschmars genannt, allerdings nur im Lehrplan für höhere *Mädchenschulen* (1908). Nach Kretzschmars Vorstellungen sollte — wie schon erwähnt — der Gesangsunterricht nun auch in die Kunstmusik einführen und den Geschmack bilden. Dafür waren auch Kunstlieder vorgesehen: Originalkompositionen oder Bearbeitungen für weibliche Stimmen, die der Altersstufe (15-16jährigen) entsprachen und vom Instrument begleitet werden durften (was sonst beim Singen untersagt war); an den „*Singstoff*“ sollte „*Musikgeschichtliches*“ angeschlossen werden.

Die Kestenberg-Richtlinien von 1924/25¹⁵ machten zwar weiterhin „die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange“ zum „Ausgangspunkt des Musikunterrichts“ auch in der höheren Schule, aber dessen Ziele, Inhalte und Verfahren unterschieden sich wesentlich von denen der Kretzschmar-Reform. Als „künstlerisches Fach“ nahm die Musik nun „eine Sonderstellung im Lehrplan ein“ (Denkschrift 1923)¹⁶; sie könne zur „Veredelung des Gefühlslebens“, zur „inneren Lebensgestaltung“, zur „Bildung des Charakters“ und der Phantasie beitragen. Großen Wert legten die Richtlinien auf „Querverbindungen“ zu anderen Schulfächern. Vor allem war „den Beziehungen zwischen Sprache und Gesang, zwischen Deutschunterricht und Musikgeschichte . . . nachzugehen.“ Und an anderer Stelle: „Die in dem Verhältnis von Sprache und Musik . . . begründete enge Beziehung zwischen Deutsch und Musikunterricht bedarf besonders inniger Pflege. Die textliche Erarbeitung, Erlernung und Wiederholung der in gemeinsamer Verständigung des Musik- und Deutschlehrers ausgewählten Lieder kann dem deutschen Unterrichte zufallen. Der Musikunterricht suche diesen durch Gesang und Besprechung von Kompositionen zu den dort behandelten Dichtungen soviel als möglich zu unterstützen und zu ergänzen; dadurch besonders gewinnt er Gelegenheit, auch das Kunstlied zu pflegen.“¹⁷ Die Behandlung des Kunstliedes aus dem 19. Jahrhundert wurde der Mittel- und Oberstufe zugeordnet, hier „unter besonderer Berücksichtigung von Kompositionen bedeutender, den Schülern bekannter . . . Gedichte, namentlich Kompositionen Schuberts, Schumanns, Hugo Wolfs von Gedichten Goethes, Heines, Eichendorffs und Mörikes.“ Die 18. „Methodische Bemerkung“: „Musikgeschichtliche Belehrungen sind . . . in unmittelbarem Anschluß an den im Unterricht behandelten Stoff . . . fortlaufend zu geben“ (was nun auch für den Musikunterricht an Jungenschulen galt) erinnert sehr an Kretzschmars Lehrplan von 1908. Lehrer, die nach diesen Richtlinien von 1924/25 mit deren ganz neuen, anspruchsvollen Inhalten und Verfahren unterrichten sollten, brauchten freilich dringend Hilfe; denn es waren ja noch immer und noch für lange Zeit die zum Gesanglehrer an höheren Lehranstalten weitergebildeten ehemaligen Volksschullehrer. (Diese dreisemestrigen Weiterbildungskurse wurden bis 1927 angeboten.) Neben „Schulmusikwochen“ und anderen Fortbildungskongressen wurde auch didaktisch-methodische Literatur veröffentlicht, wie Otto Daubes *Musikalischer Werkunterricht an höheren Lehranstalten*¹⁸, wo im Kapitel „Musikgeschichtlicher Lehrgang“ auf der Mittelstufe in einem Abschnitt über „Lied und Ballade“ auch über Schumann und seine Vertonung des Heine-Gedichts von den beiden Grenadieren informiert wird. Felix Oberborbecks Buch *Deutsch und Musikunterricht* (1929)¹⁹ beschäftigt sich

mit den „*Querverbindungen*“ und bringt viele Hinweise auf Materialien für das Selbststudium. Schon 1925 hatte Hans Burkhardt eine Arbeit über die *Musikalische Durchdringung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen*²⁰ publiziert und Paul Mies ein zweibändiges Werk *Musik im Unterricht der höheren Lehranstalten* (1925/26), dessen Grundzüge auch als Artikel im *Handbuch der Musikerziehung* (1931)²¹ erschienen. Bei Mies spielten die „*Beziehungen zwischen Wort und Ton*“ als „*ästhetisches Problem*“ eine große Rolle und wurden an den Kunstliedern exemplarisch entfaltet. Inwieweit allerdings diese Veröffentlichungen den Schulgesangpraktikern zu neuen Vorstellungen vom Musikunterricht als einem künstlerischen Fach mit hohen Anforderungen vor allem auf der Oberstufe verhelfen konnten und verholffen haben, muß offen bleiben.

Für die Hand der Schüler hatte es im Gesangunterricht alter Art Gesang-, Sing- oder Liederbücher gegeben, außerdem Singfibeln und Chorbücher, zum Teil auch mit Kunstliedern. In einer *Liedersammlung für die Oberklassen höherer Mädchenschulen*²² (1903) finden wir das Schumann-Lied *Wohlauf, Kameraden* für die oberste Klasse (10. Jahrgang), allerdings nur als einstimmige Melodie zum Singen, im *Chorbuch für höhere Knabenschulen*²³ (1912), dem III. Teil von *Frisch gesungen*, unter „*einstimmigen Kunstliedern*“ auch *Die beiden Grenadiere*, ebenfalls als unbegleitete Melodie. Nach Erlaß der Kestenberg-Richtlinien hieß *Frisch gesungen* für die Mittel- und Oberstufe Musikbuch, 1928 in 8. Auflage²⁴ erschienen; man könnte es als eine Urform des Lehrbuchs für den gymnasialen Musikunterricht bezeichnen, wie es sich beispielsweise in *Musik um uns* erhalten hat (das sich noch 1982 als „*Nachfolgewerk von ‚Unser Liederbuch‘ Oberstufenband*“ bezeichnet). Im Musikbuch von *Frisch gesungen* (1928) gab es „*Kunstlieder mit Originalbegleitung . . . von Heinrich Albert bis Hugo Wolf*“, darunter auch Vertonungen von Heine-Gedichten und Schumann-Lieder (allerdings nicht *Die beiden Grenadiere*). Gleiches gilt für Band II und III von *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule* (in 6 Bänden), einer Neukonzeption aufgrund der Kestenberg-Reform.²⁵ In der letzterschienenen, 94. Auflage von *Frisch gesungen* (1939) ist selbstverständlich keine Gedichtvertonung des Juden Heine mehr zu finden, ebenso wenig Kompositionen von jüdischen Komponisten. Gleiches gilt für das Lehrwerk *Deutsche Musik in der höheren Schule*²⁶, das dieselben Herausgeber, zusammen mit zwei weiteren, ab 1941 veröffentlichten, kaum verändert und z. T. mit denselben Druckstöcken.

Die uns heute so geläufigen Begriffe Musikhören, Werkbetrachtung, Musikverstehen finden sich allerdings noch nicht in den Kestenberg-Richtlinien,

sondern erst im Erlaß über *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938).

Die Richtlinien 1924/25 hatten noch von Aktivität des Gehörs, aktivem Erleben musikalischer Werke, Gehörbildung und Musikdiktat gesprochen. Und während sie das Kunstlied des 19. Jahrhunderts dem Musikunterricht der Oberstufe zuwiesen, sollte es 1938 schon auf der Mittelstufe behandelt werden. So gesehen lassen sich die inhaltlichen Wurzeln unserer Doppelstunde auf beide Richtlinien, die von 1924/25 und die von 1938 zurückführen.

Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches war zwar allenthalben von Neubeginn und der „Stunde Null“ die Rede; in Wirklichkeit griff man überall das Alte wieder auf — angeblich nur das aus der Zeit vor 1933 —, um es nun fortzuführen und zu vollenden, in unserem Zusammenhang die Kestenberg-Reform (die tatsächlich erst während der NS-Zeit, als immer mehr nach der Prüfungsordnung von 1922 [gültig bis 1940] ausgebildete Musikstudienräte zur Verfügung standen, mehr und mehr realisiert wurde).²⁷ So griffen die Richtlinien, die in den 50er Jahren erschienen (und mit keinem Wort ihren politischen Standort markierten), nicht nur auf die von Kestenberg zurück, sondern man zog recht ungeniert auch die von 1938 „als Steinbruch“ mit heran (selbstverständlich ohne deren NS-Attribute und ohne jeden Hinweis darauf), beispielsweise in den *Richtlinien für Musikerziehung an Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen* (1952). Darin lesen wir unter „Kunstwerk“ von der Erziehung zum bewußten Hören, von geistiger Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk, innerer Aufnahmefähigkeit für Musik, von Zusammenhängen zwischen den Elementen des musikalischen Ausdrucks und den bewegenden seelischen Inhalten, ferner vom ganzheitlichen Erleben des musikalischen Kunstwerks sowie vom „Vergleich mit anderen Künsten“, also „Querverbindungen; die „auch von den anderen kulturkundlichen Fächern angestrebt werden“ sollten. Die „Schulung des Gehörs“ führe besonders auf der Oberstufe „zur Erfassung stilistischer Merkmale personeller und epochaler Art“. Die Behandlung des Kunstliedes u. a. von Schumann weisen die nordrhein-westfälischen Richtlinien der Oberstufe zu.

Die *Richtlinien für den Unterricht an Schulen des Landes Niedersachsen: Musikerziehung an höheren Schulen* (1953) widmen der „Werkbetrachtung“ ein eigenes Kapitel, wollen auf der Oberstufe das Verständnis für das Kunstlied von Goethe bis zur Gegenwart anbahnen. Wo möglich sollen auch die Kunstlieder von den Schülern selbst gesungen, sonst aber vom Lehrer dargestellt und nur notfalls von der Schallplatte vorgeführt werden.

So reicht das Thema unserer Doppelstunde, soweit es Schumanns Vertonung des Heine-Gedichts betrifft, bis zum Jahrhundertbeginn zurück, zumindest aber bis in die Zeit der Kestenberg-Reform, der Aspekt der Werkbetrachtung und -analyse bis in die 20er und 30er Jahre. Mit „*Werkbetrachtung*“ i. e. S. hatte nun allerdings unsere Doppelstunde nichts (mehr) zu tun, sondern sie stellte — wie der Lehrer hervorhob — das von Schumann vertonte Heine-Gedicht „*in den größeren Zusammenhang von Möglichkeiten, mit Sprache musikalisch umzugehen*“: Dem entsprachen, selbstverständlich, Unterrichtsziel und -methode.

3.3 Die Unterrichtsmethode

Unter „Methode“ verstehen wir heute ein „*planmäßiges Vorgehen*“; früher hingegen galt sie als ein „*nach festen Regeln oder Grundsätzen geordnetes Verfahren*“ (Duden). Das griechische Wort bedeutete ursprünglich „das Nachgehen eines Weges zu etwas hin“, eines Weges also, der bereits vorgezeichnet war. So wurde Methode auch lange Zeit im Unterricht verstanden und praktiziert, vor allem in der Volksschule des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Im *Bücherschatz des Lehrers* standen „Lektionen“, also fertig ausgearbeitete Unterrichtsstunden, für jedes Schulfach; und bis in die 50er und sogar 60er Jahre unseres Jahrhunderts wurden die Volksschullehrer ja auch für das Unterrichten in allen Fächern ausgebildet. Auch für den Musikunterricht kennen wir seit langem fest umrissene Methoden zur Einführung in das Singen nach Noten mit Hilfe von Tonsilben, Handzeichen oder Ziffern; darum gab es, vor allem in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, immer wieder großen Streit, was dazu führte, daß die eine oder die andere Methode vorgeschrieben oder verboten wurde oder auch Methodenfreiheit herrschte (wie in der Kestenberg-Ara). Noch 1972 hat Peter Koch eine von ihm neuentwickelte Nü-Methode für das „*Blattsingen in der Schule*“ veröffentlicht. Demgegenüber hatte die Methode in unserer Doppelstunde die heute übliche Funktion des planmäßigen Vorgehens. „Planmäßiges Vorgehen“ aber umfaßt zwei Schritte: das Planen und das (dann dem Planen entsprechende) Vorgehen im Unterricht selbst. In unserem Falle hatte ich den Lehrer erst nach dem Unterricht darum gebeten, einige Zielvorstellungen dieser Doppelstunde, die ihm wichtig erschienen waren, zu skizzieren, um das, was ich gesehen hatte, nicht mißzuverstehen. Er erfüllte meine Bitte und schickte mir (aus zeitlichem und räumlichem Abstand: Urlaub) folgende Daten:

- Mariengymnasium Jever - Leistungskurs Musik, 12. Jahrgang - „Musik und Sprache Doppelstunde: Schumann/Heine: Die beiden Grenadiere
- Stellung im Kurs: Abschluß der Unterrichtssequenz „Musik mit Sprache“: Gleichzeitig Vorbereitung auf Klausur am folgenden Tag (Schumann/Heine: Ein Jüngling liebt ein Mädchen — Dichterliebe)
- Lerninhalte:
 1. Üben und Anwenden von Analyse- und Interpretationsmethoden
 2. Neu: Zitat (hier: Marseillaise)
 3. Erfahren von Möglichkeiten kritischer Distanz zum dargestellten Inhalt (literarische und musikalische Mittel)
 4. Ironie als Lebenshaltung und Kunstmittel im historischen und allgemeinen Zusammenhang
 5. Interpretation als offene Frage, Entscheidungsmöglichkeit und -notwendigkeit

Nun darf diese (aus dem Gedächtnis gefertigte) Skizze der Zielvorstellungen nicht mit dem ausgearbeiteten Entwurf einer Unterrichtsstunde verwechselt werden, wie er von einem Praktikanten oder Referendar erwartet wird, und ebenso wenig zu dem Irrtum verleiten, darin erschöpfe sich die Vorbereitung unseres Lehrers auf seine Doppelstunde. Vielmehr hat er sehr nachdrücklich betont, daß er sich sehr intensiv darauf vorbereitet habe, und hinzugefügt: „*Mag dem in langen Jahren erfahrenen Lehrer manche Vorbereitungsarbeit leichterfallen (z. B. im musikalisch-technisch-strukturellen Bereich), so bedarf das methodische Vorgehen in seiner Abhängigkeit von der Art und Zusammensetzung der Schülergruppe doch jedesmal von neuem gründlicher Überlegung und kleinschnittiger Planung.*“ Planung beschränkt sich selbstverständlich nicht auf eine einzelne Unterrichtsstunde oder -doppelstunde, schon gar nicht bei einem solchen Thema, sondern sie erstreckt sich auch und vor allem auf größere thematische und damit zeitliche Zusammenhänge. So hatte unser Lehrer während der gesamten Unterrichtssequenz „Musik mit Sprache“ laufend Literatur über das romantische Lied und über Heine studiert. Dadurch ergänzte und aktualisierte er die bisherigen Erfahrungen mit dem Schumann-Lied, die er in seinem eigenen Unterricht und im Ausbildungsunterricht seiner Referendare gesammelt hatte.

Qualität und Stimmigkeit der Planung des Unterrichts erweisen sich an dessen Verlauf und Ergebnissen. Bei den Ergebnissen ist auch hier zu unterscheiden zwischen beobachtbaren, also sinnfälligen Beiträgen und Verhaltensweisen der Beteiligten (wie die Videoaufzeichnung dies dokumentiert) und Er-

gebnissen, die erst später (etwa bei der Klausur am folgenden Tage) oder erst viel später in möglicherweise ganz anderem thematischem Kontext wirksam werden. Beim Unterrichtsverlauf muß sich der Beobachter immer wieder klarmachen, daß „das Auffällige . . . keineswegs immer das Bedeutsame, das Bedeutsame leider keineswegs immer das Auffällige“²⁹ ist.

Unsere Doppelstunde läßt sich mit Erich E. Geißler als „entwickelnder Unterricht“³⁰ kennzeichnen mit vom Lehrer ausgehenden Impulsen, die beim Schüler Fragen erzeugen. Diese „entwickelnde Fragehaltung des Schülers dokumentiert dessen Problembewußtsein. Erst nachdem der Schüler das Problem in seiner Frage formuliert hat, sucht er nach einer Antwort, Die Lehrimpulse ... müssen problemweckend . orientiert sein . . . Entwickelnder Unterricht setzt in der Regel voraus, daß der Lehrer den Stoff bereits für sich nach dem Prinzip des kleinsten Schrittes gegliedert hat ... So wichtig eine solche vorbereitende Gliederung ist, so verführt sie indes nicht selten Lehrer dazu, den Unterricht der Vorbereitung gemäß in der Form kleinster Schritte abzuspuhlen. In diesem Falle entartet entwickelnder Unterricht rasch zum Frage-Antwort-Betrieb. Es ist deshalb notwendig, zwischen der sachlogischen Gliederung des Lerninhaltes in der Vorbereitung und der psychologischen Gliederung der Gedankenführung während des Unterrichts zu trennen. Denkanstöße werden häufig komplexer Art sein.“³¹

Genau dies war in unserer Doppelstunde der Fall. Der Lehrer führte den Unterricht klar und blieb dabei doch zurückhaltend, indem er die Beiträge der Schüler aufnahm und seinerseits neue Impulse gab. Diese flexible Unterrichts- und Gesprächsführung setzte eine Planung voraus, in der der Lehrer den Stoff in kleinste Schritte gegliedert hatte, wie von Geißler beschrieben. Jedoch handhabte der Lehrer seinen Unterricht so, daß man von dieser Vorarbeit kaum etwas wahrnahm. Kein Wunder, daß Geißler zusammenfassend den entwickelnden Unterricht als „eine außerordentlich schwierige Methodenform“ kennzeichnet. Als eine historische Wurzel dieser Methode läßt sich mit Geißler die „goethische Gesprächsform“ ausmachen, in der ein Thema „ausgeleuchtet“ wird, „indem man es von vielen und durchaus auch verschiedenen Aspekten her betrachtet ... (und zunächst) ... Meinungen und Argumenten Raum“ gibt. Und abschließend: „Sicher ist diese Gesprächsform schwierig. Sie setzt sowohl eine einigermaßen solide Kenntnis von Inhalten voraus, wie auch jenen einführenden Takt (Empathie), der die Meinung des anderen auch dann stehen läßt, wenn man ihr beizupflichten sich außerstande sieht.“³²

3.4 Der Lehrer

Günter Maurischat, Jahrgang 1930, ist seit 1958 am Mariengymnasium Jever tätig und seit 1978 Fachleiter für Musik am Studienseminar Wilhelmshaven. Sein Studium der Schulmusik und der Germanistik absolvierte er von 1949 bis 1956 in Freiburg, seinen Vorbereitungsdienst von 1956 bis 1958 in Oldenburg.

Diese Form der *Ausbildung* geht ebenfalls auf die Kestenberg-Reform zurück, die — wie jede Schulreform — bei der Ausbildung von Lehrern ‚neuen Typs‘ ansetzte; denn nur die können garantieren, daß eine Reformkonzeption auch verwirklicht wird. Aber es dauert in der Regel lange, bis genügend neuausgebildete Lehrer in der Schule tatsächlich unterrichten. Darunter litt auch die Kestenberg-Reform, die 1922 mit der neuen Musiklehrerausbildung begann. Allerdings war der Numerus clausus so klein gehalten worden, daß es 1933 für die 2500 Gymnasien im Deutschen Reich nicht einmal 160 fertig ausgebildete Musikstudienräte neuer Art gab — gegenüber 2600 Gesanglehrern alter Art. (Die Weiterbildungsmöglichkeit vom Volksschullehrer zum Gymnasialgesanglehrer hatte bis 1927 bestanden.³³⁾

Zwischen 1933 und 1945 waren lediglich 700 weitere Musikstudienräte ausgebildet worden, von denen kaum die Hälfte dann tatsächlich in der Schule unterrichtete, und 1965 gab es für die inzwischen 2000 Musiklehrerstellen in den 1800 Gymnasien der Bundesrepublik Deutschland nur 1200 Musikstudienräte. Da für die übrigen 800 Stellen nun auch die inzwischen sämtlich pensionierten Gesanglehrer alter Art nicht mehr zur Verfügung standen, mußte man auf noch mehr Hilfslehrkräfte zurückgreifen, jedoch mit nur mäßigem Erfolg, so daß ein wachsender Musiklehrermangel die Folge war, der bis heute nicht behoben werden konnte.³⁴⁾

Die Prüfungsordnung von 1922 galt bis 1940, diese wiederum so lange, bis nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland die einzelnen Länder seit den 50er Jahren eigene Prüfungsordnungen erließen. Ein Vergleich zeigt ein hohes Maß an Übereinstimmung seit 1922. Wichtig scheint, daß die Kestenberg'sche Konzeption des „*Künstlerpädagogen*“³⁵⁾ die Jahrzehnte überdauert hat. Die „*Synthese zwischen dem Erzieher, Künstler und Wissenschaftler*“³⁶⁾ ist zwar nie ganz gelungen, weil diese drei Komponenten niemals eindeutig definiert wurden, sondern seit Anbeginn umstritten waren. Dennoch bleibt festzuhalten, daß insbesondere die Einbeziehung des Pädagogischen (samt Unterrichtspraxis) schon in die 1. Ausbildungsphase und das Schwergewicht, das man ihm beimaß, in der Gymnasiallehrerausbildung wohl einmalig wa-

ren. Damit habe — so Heinrich Martens — die Ausbildung des künftigen Musikstudienrats „*derjenigen des Philologen voraus, daß sein ganzer Studiengang von vornherein auf seinen künftigen Beruf eingestellt ist*“.³⁷

Scheinbar im Gegensatz dazu stand die starke und immer aufs Neue bekräftigte Betonung der Wissenschaftlichkeit des neuen Schulmusikstudiums.³⁸

Der Grund lag darin, daß mit dem Musikstudienrat eine neue Berufsrolle konzipiert worden war und diese um Anerkennung ihrer Gleichrangigkeit mit dem „wissenschaftlichen“ Studienrat zu kämpfen hatte. Gleichwohl lag das Hauptgewicht des Studiums und der Prüfung auf dem künstlerischen Gebiet, obwohl der Begriff ‚künstlerisch‘ von Anbeginn unklar, mißverständlich und umstritten war. Diese Dominanz der Musikpraxis und -theorie hat sich über die Jahrzehnte nicht nur erhalten, sondern noch vergrößert, zumindest an den Musikhochschulen, die sich ohnehin primär der künstlerisch-virtuosen Ausbildung verpflichtet sehen (müssen).

Eine Besonderheit des Schulmusikstudiums in Freiburg war die enge Verzahnung mit der Musikwissenschaft, ja deren Integration. Das lag nicht nur in der Person Wilibald Gurlitts begründet, der nach seiner Zwangspensionierung 1937 das Musikwissenschaftliche Seminar der Universität ab 1945 wieder leitete, sondern auch in dem Umstand, daß die Musikhochschule 1946 neugegründet worden war und die Ausbildung der Schulmusiker dort, ohne lokale historische Hypotheken, neu konzipiert werden konnte, woran auch Gurlitt mitwirkte.³⁹ Die Ausbildung im *Wissenschaftlichen Beifach* war ursprünglich (1924) den Studierenden der Schulmusik freigestellt worden. Um aber deren Anstellungschancen, insbesondere an den vielen kleinen Gymnasien in der Provinz, zu verbessern, wurde ab 1928 die Lehrbefähigung in einem 2. Lehrfach obligatorisch.⁴⁰ Das gilt noch heute, mit dem Unterschied, daß — zumindest in Niedersachsen — seit 1980 beide Fächer gleichrangig zu studieren sind und geprüft werden. Eine Ausnahme bildet Bayern, wo die künftigen Gymnasialmusiklehrer statt in einem wissenschaftlichen Beifach für den instrumental Gruppenunterricht ausgebildet werden, eine bayerische Tradition seit 1824.

Bis 1942 gab es für die Künstlerische Prüfung in Preußen nur ein einziges *Prüfungsamt*: in Berlin; dort mußten also auch die Kandidaten aus Königshagen und Köln anreisen. (In Breslau konnten ohnehin nur die ersten vier Semester studiert werden.) Das änderte sich erst ab 1942, als aus kriegsbedingten Gründen an allen Ausbildungsstellen Prüfungsämter eingerichtet wurden. Für den zweijährigen *Vorbereitungsdienst* auch der Schulmusiklehrer galt ab 1924 die Ausbildungsordnung von 1917 für die ‚wissenschaftlichen‘ Studien-

referendare⁴¹; sie war bis 1937 in Kraft⁴², als eine neue erlassen wurde, die wiederum erst nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland von ländereigenen Ordnungen abgelöst wurde. Ebenfalls seit 1924 gab es in den Studienseminaren nun auch Fachleiter für Musik. 1925 wurden auch die Absolventen der Künstlerischen Prüfung als Studienreferendare und diese nach ihrer Pädagogischen Prüfung als Studienassessoren bezeichnet. „*Der Musiklehrer an höheren Lehranstalten war somit nach Ausbildung, Besoldung und Amtsbezeichnung den wissenschaftlichen Fachlehrern gleichgestellt*“.⁴³ Auch die ursprünglich von Kestenberg vorgesehene Amtsbezeichnung „*Obermusiklehrer*“ wurde 1924 in Studienrat „*ohne unterscheidenden Zusatz*“ (Erlaß 1925) umgewandelt. Demgegenüber hießen die ehemaligen Volksschullehrer, die sich weitergebildet hatten, weiterhin Gesanglehrer an höheren Lehranstalten; sie konnten allerdings bei besonderer Bewährung um die Mitte der 30er Jahre zum Studienrat ernannt werden.⁴⁴

4. Zusammenfassung, Schlußbemerkungen

Ich habe versucht, eine zufällige und beliebige Musikunterrichtsstunde auf ihre historischen Wurzeln hin zu befragen. Allein diese Einschränkung und außerdem die Begrenzung von Zeit und Raum für die Darstellung meines Versuchs zwangen dazu, mich auf wenige Faktoren dieses Unterrichts zu beschränken und die Ergebnisse lediglich zu skizzieren. Sie betrafen zum ersten die *Schulart und -stufe*, in der der Unterricht stattfand: die gymnasiale Oberstufe., die erst vor wenigen Jahren reformiert wurde. Betrachtet man jedoch ihre Organisationsform (Kurse statt Klassen), ihre Aufgabe (Wissenschaftspropädeutik) und ihre Zielsetzung (Studierfähigkeit), so stößt man auf Wurzeln, die bis in die Zeit vor der Einrichtung des Gymnasiums in seiner von Humboldt geschaffenen heutigen (zumindest äußeren) Form zurückreichen; denn „*gegenüber der eigentlichen wissenschaftlichen und zugleich berufspropädeutischen Funktion der oberen Fakultäten (der Theologischen, Juristischen und Medizinischen Fakultät) hatte die Philosophische Fakultät eine eher vorbereitende Funktion, wie sie heute die Oberstufe des Gymnasiums wahrnimmt*“. Die Philosophische Fakultät war, als ‚untere‘ Fakultät, „*eine Durchgangsfakultät für alle Studenten (gewesen), bevor sie eine der ‚oberen‘ Fakultäten besuchen konnten*“.⁴⁵ Gleichwohl behielt das neuhumanistische Gymnasium Humboldts eine enge Bindung an die Universität, und zwar — dies unser zweiter historischer Aspekt — durch die *Gymnasiallehrerausbildung* und die Einfüh-

rung des Abiturs. So gab es im 19. Jahrhundert einen zum Teil regen Austausch von Gymnasial- und Universitätsprofessoren, vor allem in den damals aufkommenden naturwissenschaftlichen Fächern, und nicht nur wie heute einen Wechsel fast ausschließlich vom Gymnasium in Richtung Universität. Das wissenschaftliche Fachstudium dominierte in der Gymnasiallehrausbildung seit dem 19. Jahrhundert, sein Abstand von der Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf wurde immer größer; daran änderte auch das Probejahr ab 1826 nichts, mehr schon die zweijährige praktische Ausbildung nach dem Staatsexamen ab 1890. Die 1917 erlassene *Ordnung zur Pädagogischen Prüfung* schließlich — bis 1937 in Kraft — legte den Grund für die zweiphasige Ausbildung, wie sie noch heute existiert.

Aber erst in der 2. Phase werden für den künftigen Lehrer Schule und Unterricht, damit Didaktik und Methodik konkret, während in der 1. Phase nach wie vor, und gegenwärtig eher noch verstärkt, die fachwissenschaftlichen Studien dominieren. So ist es auch zu erklären — und damit erinnere ich an meinen dritten Untersuchungsaspekt —, daß sich das Nachdenken über Probleme der *Unterrichtsmethode* zwar weit in die Vergangenheit zurückverfolgen läßt (man denke an Comenius oder an Pestalozzi), daß es sich aber — wie die lange Reihe der Veröffentlichungen dazu zeigt — fast ausschließlich auf die Volksschule bezog und bezieht, dagegen kaum aufs Gymnasium. Demgegenüber hat die vergleichsweise kurze Tradition des gymnasialen Musikunterrichts heutiger Prägung dafür gesorgt, daß in der noch wirksamen Kestenbergs-Reform die pädagogisch-methodische Komponente einen hohen Stellenwert bekam. Deshalb lassen sich die Wurzeln der Methode hier auf die neukonzipierte Musiklehrausbildung in den 20er Jahren zurückführen. Gleiches gilt für unseren vierten, den *inhaltlichen* Aspekt: das Klavierlied, das die Grundlage unserer Doppelstunde bildete.

Alles dies bezieht sich — das sei abschließend nochmals betont — auf diese eine Doppelstunde. Bei anderer Thematik, einem anderen Lehrer mit anderer Schülergruppe in einer anderen Schulart oder Schulstufe — kurz: unter anderen Bedingungen — sind wahrscheinlich, nein: ganz gewiß in vieler Hinsicht ganz andere Ergebnisse zu erwarten.

*

Unser Ansatz umfaßte zwei musikpädagogische Teildisziplinen: Fachdidaktik und Fachgeschichte, jedoch nicht im Sinne von Interdisziplinarität, sondern von wechselseitiger Funktion: fachgeschichtliche Fragen als eine Me-

thode zur Erforschung gegenwärtigen Unterrichts und Unterrichtens, und umgekehrt: Unterricht und Unterrichten in der Gegenwart als Ausgangspunkt für fachgeschichtliches Fragen. Fachgeschichte versteht sich hier also nicht als eine Vermittlung von archivierten und bereits interpretierten Daten im systematischen Zusammenhang, sondern als ein Nachweis auch heute wirkender Vergangenheit. So können beide in neuem Licht erscheinen: gegenwärtiger Unterricht als weithin lebendige Vergangenheit, Fachgeschichte als lebendige Gegenwart — ein Ansatz, den unmittelbar und konkret auch Studenten nachvollziehen können. Allerdings hat — dies in selbstkritischer Rückschau — unser Versuch gezeigt, daß es kaum möglich ist, die didaktisch-pragmatische Ebene des Unterrichts historisch zu dimensionieren, ohne dabei auch deren didaktische Qualität zu berücksichtigen.

Fazit: Da gegenwärtiger Unterricht — und diese verallgemeinernde Aussage möchte ich riskieren — mehr Vergangenheit enthält, als allgemein vermutet, wäre zu fragen, ob die Musikdidaktik, dessen eingedenk, nicht ihre oft weitgesteckten Ziele kritisch überprüfen und zurücknehmen, also bescheidener werden sollte; vielleicht ließe sich dann manche Enttäuschung infolge permanenter und frustrierender Mißerfolge vermeiden?

Literatur

Die meisten Quellen, auf die sich der Text bezieht, finden sich in folgenden fachgeschichtlichen Untersuchungen fast durchweg im Original abgedruckt; darauf wird verwiesen. Deshalb werden Quellen nur in besonderen Fällen angegeben.

Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform, Kassel 1957.

Günther, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Darmstadt 1967.

Holtmeyer, G.: Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule, Phil. Diss. Köln 1975. Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz 1975.

Anmerkungen

1 U. a. Nolte 1975; ders.: Die Musik ins Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts, Paderborn 1982; Holtmeyer 1975; vgl. auch den Bericht von M. L. Schuhen über das I. Symposium der Wiss. Sozietät Musikpädagogik 1984 in Bielefeld, in: Musik und Bildung 1985, S. 284.

2 Die originale Gedichtüberschrift bei Heine lautet: Die Grenadiere, bei Schumann Die beiden Grenadiere.

- 3 Günther, U./Kaiser, H. J.: Musikunterricht in der Reformierten Oberstufe, in: Musik und Bildung 1982, S. 452ff.
- 4 Dieser Lernbegriff ist allerdings primär von Fächern und deren Inhalten her gedacht und definiert, bei denen begriffliche Operationen dominieren, „dessen universelle Geltung für das Lernen im ästhetischen Bereich jedoch zweifelhaft sein dürfte . . .“; denn es „ist zu fragen, ob eine Kongruenz von nicht-sprachlichen und begrifflichen Lernprozessen unterstellt werden kann“ (Günther, U./Kaiser, H. J.: a.a.O., S. 453).
- 5 Kestenberg bei Braun, S. 93; vgl. dort (S. 163f.) auch die 21. „Methodische Bemerkung“ der Richtlinien 1924/25.
- 6 Bei Günther 1967, S. 135 und 394 (Anm. 103).
- 7 Bei Günter 1967, S. 267.
- 8 Pädagogisches Lexikon, hrsg. von H. H. Groothoff und M. Stallmann, Stuttgart 1961, Sp. 479f.
- 9 Bei Nolte 1975, S. 79f.
- 10 Bei Braun, S. 41.
- 11 Bei Nolte 1975, S. 87.
- 12 Bei Braun, S. 33.
- 13 Bei Holtmeyer, S. 132f.
- 14 Bei Braun, S. 156f. und 160f.
- 15 Bei Braun, S. 159f.
- 16 Bei Braun, S. 127ff., hier S. 131.
- 17 Bei Braun, S. 162f.
- 18 Daube, O.: Musikalischer Werkunterricht an höheren Lehranstalten im Geiste der Arbeitsschule. Lehrplan, Lehrgang, Arbeitsverlauf, Stuttgart '1930 ('1928).
- 19 Leipzig 1929.
- 20 In: Ziele und Wege der Deutschkunde, Heft 8, Frankfurt/M. 1925.
- 21 Mies, P.: Die Musikerziehung in der höheren Schule, in: Handbuch der Musikerziehung, hrsg. von E. Bücken, Potsdam 1931, S. 206ff.
- 22 Hrsg. von W. Petr, Leipzig 1903.
- 23 Hrsg. von H. Heinrichs und E. Pfusck, Hannover und Berlin 1912.
- 24 Frisch gesungen. Musikbuch B für die mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, hrsg. von H. Heinrichs und E. Pfusck, u. M. v. H. Martens und Dr. R. Münnich, Hannover '1930.
- 25 Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule, 6 Teile, hrsg. von E. Rabsch u. H. Burkhard[, Frankfurt/M. 1928/29.
- 26 Musikbuch 11 A für Jungen, hrsg. von R. Götsching, H. Heinrichs, H. Martens, Dr. R. Münnich, E. Pfusck u. D. Stoverock, Hannover 1941.
- 27 Vgl. Günther, U.: Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen, Folgen, Folgerungen, in: Musik und Bildung 1983, S. 11ff.
- 28 Rote Reihe 20 502, \Vien 1972.
- 29 Geißler, E. E.: Analyse des Unterrichts, Bochum '1978 ('1973).
- 30 Geißler, S. 185ff.
- 31 Geißler, S. 187ff.
- 32 Geißler, S. 196f.
- 33 Diese und die folgenden Daten nach eigenen Berechnungen anhand Statistischer Jahrbücher; ausführlicher dazu: Günther, U.: Musikerziehung ins Dritten Reich. Ursachen und Folgen (Mskr.), Artikel für das Handbuch der Musikpädagogik, Band 1 Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. von H.-Chr. Schmidt, Kassel (im Druck).
- 34 Vgl. Linke, N.: Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen unter dem

Gesichtspunkt der Langzeitplanung (1920-1980). Empirische Untersuchungen zur Anthropologie der Musikerziehung, Opladen 1982.

35 Kestenbergs, L.: Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921.

36 Kestenbergs, L./Günther, Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen, Berlin 1925, s. Holtmeyer, S. 138ff., hier S. 144.

37 Bei Günther 1967, S. 101 und 374 (Anm. 275).

38 Auch bei Kestenbergs an vielen Stellen, u. a. ins Jahrbuch der deutschen Musikorganisation (1931), bei Günther 1967, S. 374 (Anm. 273); vgl. auch Holtmeyer, S. 140ff.

39 MGG IV, Sp. 878.

40 S. Braun, S. 82; Holtmeyer, S. 142ff.; Günther 1967, S. 106 und 110.

41 S. Braun, S. 82f.

42 S. Günther 1967, S. 110.

43 S. Braun, S. 80 und 83.

44 S. Günther 1967, S. 136.

45 Blankertz, 11.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 55.

Prof. Dr. Ulrich Günther

Husbrok 4

D-2900 Oldenburg

Frankreich

lebhaftes Marschtempo

Al-lons, en-fants de la Pa-tri-e! Le jour de gloire est ar-ri-vé.
 Con-tre nous de la ty-ran-ni-e l'é-ten-dard sang-lant est le-vé.
 En-ten-dez-vous dans les cam-pa-gnes mu-gir ces fé-ro-ces sol-dats?
 Ils vien-nent jus-que dans nos bras, é-gor-ger vos fils, vos com-pa-gnes!
 Aux ar-mes, ci-toy-ens! For-mez vos ba-tail-lons, mar-chons, mar-chons!
 Qu'un sang im-pur a-breuve nos sillons!

Allons enfants de la patrie!
 Le jour de gloire est arrivé.
 Contre nous de la tyrannie
 L'étendard sanglant est levé.
 Entendez-vous dans les campagnes
 Mugir ces féroces soldats?
 Ils viennent jusque dans nos bras,
 Egorger vos fils, vos compagnes!
 Aux armes citoyens!
 Formez vos bataillons,
 Marchons, marchons!
 Qu'un sang impur
 Abreuve nos sillons!

Auf, Kinder des Vaterlands!
 Der Tag des Ruhms ist da.
 Gegen uns wurde der Tyrannei
 Blutiges Banner erhoben.
 Hört ihr im Land
 Das Brüllen der grausamen Krieger?
 Sie rücken uns auf den Leib,
 Eure Söhne, eure Frauen zu köpfen.
 Zu den Waffen, Bürger!
 Schließt die Reihen,
 Vorwärts, marschieren wir!
 Das unreine Blut
 tränke unserer Äcker Furchen!

Die »Marseillaise« verfaßte in der Nacht vom 24. zum 25. April 1792 der Pionier-Hauptmann Claude Joseph Rouget de Lisle (1760–1836) in Straßburg als »Kriegslied der Rheinarmee«. Sie war gedacht als Aufruf, die Errungenschaften der Revolution gegen die absolutistischen Gegner Frankreichs zu verteidigen. Ihren Namen erhielt sie von den Parيسern, als ein Freiwilligen-Bataillon aus Marseille im Juli 1792 das Kampflied beim Einzug in die Hauptstadt sang. Am 15. Juli 1795 wurde sie zur Landeshymne erklärt, einen Tag nach dem Nationalfeiertag, der zur Erinnerung an die Erstürmung der Pariser Bastille 1789 gefeiert wird.

Die beiden Grenadiere

Op. 48 Nr. 1
Mässige
Heine

69.

Da wein' tu zu sammen die Brüder, da
weh' ob der klag' u. den

o Kim de. Der es . ne sprach, "Nie wah' wird mir, was brennt mir ne al te

o Wen del'". Der andre sprach, Das Lied ist aus, , auch ich nicht mit dir sterben, doch

hab' ich Weib und Kind zu Haus, die
"oh - ne mich ver - der - bene". Was schert mich

o Weib, was schert mich Kind,
ich tra ge dich bei, set Ver - luss geu, lass die

Nach Frank reich so gen zwei Fre ie
die wa ren in Rus land ge - fien gen. Und als die kanten ins deutsche Quar -

ter, sie lie ssen die Köp - fe ban - gen. Da hör ten sie bei, da die

trau - ri - ge Mar - dass Frank reich ver - lo - ren ge - gen - gen, be - siugt und ge - schlagen das

in - st - re Heer und der Kai ser der Kai ser ge - ren gen.

ritardando

gust mir um dem De-gen. So will ich le-gen und kor-chen still, wie
 ei - ge Schilteich, im Gra-be, bis einst ich ho-le ka - no-rop-ge-brüll und
 wie her, der Res - so-ge - tra-be. Dann rei-ge mein Kai-der wohl
 ü-ber mein Grab, viel Schwer-ter klir-ren und blit-zan, viel Schwer-ter klir-ren und
 blit-zen, dann stieg ich so-vert, der Her- vor aus dem Grab - den
 Kai-ten, dem Kai-der ka-schlit-zen!

ritardando

bei den gebir, wenn sie hang-ig sind - mein Kai-ten mein Kai-ten ge-
 fan-gen! Ge-wahr-gehn, Brä-der, ei-ne Bitt!
 ich jetzt ster - ben wer-de, so nim-men mei-ne Lei - che auch
 Frank-reich mit, be-grab' mich in Frank - reichs Zr - de. Das
 En - ven-kreis am ro-ten Band selbst du auf's Herz mit
 be - gen; die Fin - te gib mir in die Hand, um

Schneller

Allegro

Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung — am Beispiel von „Musik aktuell“

JOSEF KLOPPENBURG

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung*. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)

Schulbücher im Fach Musik fungieren als „Umschlagplätze“ musikdidaktischer Konzeptionen; in welchen Formen dies geschieht, hat Renate Hofstetter unlängst in einer Analyse der neueren Musikschulbücher aufgezeigt¹, allerdings auch, „wie schnell nach einer extremen Umbruchphase zu Beginn der 70er Jahre eine Beruhigung eintrat, sich die schulpolitischen Reformen erschöpften, Gedanken der Musischen Erziehung wieder auflebten — und wie schnell sich diese Entwicklung in einer Reaktivierung traditioneller Inhalte in den Schulbüchern zeigte“.² Bekanntermaßen folgt auf jeden „Umschlag“ einer musikdidaktischen Konzeption in ein Schulbuch eine erste Phase der Rezeption, ein Eignungstest in Form der kultusministeriellen Prüfung eines Schulbuches in jedem einzelnen Bundesland, die eine Zulassung oder Ablehnung zur Folge hat. Die Schulbuchprüfung wird abgeleitet aus dem Art. 7 des Grundgesetzes³ und ist in einer bestimmten Form geregelt durch die Richtlinien der Kultusministerkonferenz (zuletzt vorn 29. 6. 1972) und durch die Länderschulgesetze. Diese Form der Schulbuchprüfung ist trotz des Urteils des Bundesverwaltungsgerichts vom 13. 3. 1973 Gegenstand kontroverser Diskussionen geblieben. Auch oder gerade aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Analysen sollte weiterhin über verfassungskonforme Alternativen nachzudenken sein; ich komme darauf zurück.

Das Zulassungs- und Genehmigungsverfahren setzt einen Antrag des Verlages unter Vorlage zweier Exemplare beim jeweiligen Kultusminister voraus. Dieser oder eine von ihm eingesetzte Kommission holt zwei oder drei Gutachten über das Buch ein. Zu Gutachtern werden in der Regel Lehrer, möglichst Seminarleiter bestellt, die dem antragstellenden oder einem konkurrierenden Verlag nicht verbunden sein dürfen.⁴ Die Kriterien einer Schulbuchbegutachtung weichen in den einzelnen Bundesländern nur geringfügig voneinander ab. Hier als Beispiel Nordrhein-Westfalen: „Ein Schulbuch wird u. a. daraufhin überprüft, ob: 1. eine Übereinstimmung mit der verfassungsmäßigen Ordnung und mit den Aufgaben der politischen Bildung besteht, 2. Stoffauswahl und -anordnung den Lehrplanrichtlinien der betreffenden Schulform, -stufe, -type, der Klasse und des Faches entsprechen, 3. sich fachwissenschaftlich eine Orientierung an dem Stand der Forschung ableiten läßt, 4. didak-

istische Grundsätze und methodische Wege berücksichtigt werden, 5. zudem folgende Kriterien berücksichtigt werden: a) Stufen- und Klassengemäßheit, b) einwandfreie sprachliche Gestaltung, c) Angemessenheit der Ausstattung, d) verlagsfremde oder fachferne Werbehinweise fehlen.“⁵

Die Verfasser der Gutachten bleiben — in der Regel — anonym. Die Gutachten oder Auszüge aus ihnen werden dem Bescheid gegenüber dem antragstellenden Verlag über eine Zulassung oder Ablehnung als Beleg für die Entscheidung beigelegt.

Die bildungspolitisch enorme Bedeutung dieser Gutachten — sie entscheiden eigentlich über die Realisation einer Schulbuchkonzeption — sollte Anlaß sein nicht zu einer weiteren (pauschalisierenden) Kritik der Schulbuchprüfung⁶, sondern in einem Einzelfall zu fragen, ob eine bestimmte (Begutachtungs-)Praxis einer bestimmten musikdidaktischen Konzeption in einem bestimmten Zeitraum gerecht zu werden vermochte. Dem aufzuzeigenden Problem hat eine Diskussion von Alternativen und Lösungsvorschlägen zu folgen.

Ein oder das Schulbuch im Fach Musik, das in den Jahren 1971 und 1972 den kultusministeriellen Begutachtungen erstmals unterzogen wurde und als Auslöser der zitierten „Umbruchphase“ zu Beginn der 70er Jahre bezeichnet werden kann, ist *Musik aktuell*. Es wurde bereits 1966 in der Arbeit von Segler/Abraham *Musik als Schulfach* antizipiert.⁷ Hier finden sich neben der massiven Kritik traditioneller Lieddidaktik bereits Hinweise auf die mögliche Struktur und mögliche Inhalte eines neuen Musiklernbuches und Forderungen nach der Gesamtschule.⁸ In dem Handbuch *Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule*⁹ wurde 1972 die didaktische Konzeption, die an dieser Stelle keiner neuerlichen Beschreibung oder Zusammenfassung bedarf¹⁰, auch sozialwissenschaftlich und entwicklungspsychologisch begründet (Rössner/Kleinen).

Musik aktuell ist einer Auskunft des Bärenreiter-Verlags zufolge inzwischen in beinahe allen Bundesländern für unterschiedliche Schulstufen zugelassen, ebenso das *Liedermagazin* und die Begleitbände. Angesichts dieser Tatsache ist es frappierend, mit welchen Mißverständnissen, Widerständen und Polemiken sich Verlag und Autorenteam bei den Anträgen auf Erstzulassung konfrontiert sahen. Nur großer Beharrlichkeit und häufig bewundernswert geduldiger Argumentation gegenüber Ministerialbürokratien ist der heutige Stand zu verdanken.

Die Gutachten über *Musik aktuell* sind ohne Zweifel auch Dokumente des bildungspolitischen Klimas in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn

der 70er Jahre, geprägt einerseits durch Innovationen der Musikdidaktik, in diesem Fall als „*Didaktisierung der sozialen Tatsache Musik*“ (Abel-Struth), der richtige Fragen allemal wichtiger sind als richtige Antworten¹¹, und andererseits ein partielles, aber massives Festhalten-Wollen an einer traditionellen Unterrichtspraxis. Die Gutachten bringen außerdem eine Diskrepanz zu den präzisen Beurteilungskriterien der Kultusminister zum Ausdruck bzw. weisen auf deren Problematik hin und offenbaren gleichzeitig eine manchmal geradezu peinliche Unsouveränität gutachtender Lehrer, indem sie mehr über die Persönlichkeit des Gutachters aussagen als über die Qualität des Schulbuches. Zu folgenden Gesichtspunkten sind in beinahe allen vorliegenden Gutachten Aussagen zu finden:

1. zur Richtlinienübereinstimmung,
2. zur Gewichtung möglicher Lernbereiche des Musikunterrichts,
3. zur methodisch-didaktischen Anlage,
4. zur sachlichen, fachwissenschaftlichen Richtigkeit,
5. zur sprachlichen, graphischen, formalen etc. Gestaltung.

Diese Gesichtspunkte trennen nicht mehr so scharf wie die ministeriellen Kriterien und werten zudem von den einzelnen Gutachtern auch mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. Zur Verfassungskonformität wird in keinem der vorliegenden Gutachten Stellung genommen, was ja eigentlich der Art. 7 des Grundgesetzes fordert. Äußerungen zur formalen und graphischen Gestaltung sind überwiegend positiv und geben kaum einen Ausschlag für die Urteilsfindung. Korrekturvorschläge bzw. sachliche Verbesserungen wurden in der 5. Auflage 1974 berücksichtigt.

1. Zur Richtlinienübereinstimmung

Sämtliche der Auswertung zur Verfügung stehenden Gutachten¹² dokumentieren die Problematik, die Richtlinienkonvergenz eines Schulbuches zu beurteilen, also auch, inwieweit ein vom jeweiligen Kultusminister gesteckter Rahmen ausgefüllt wird oder nicht. Allerdings übersteigt es den Rahmen gutachterlicher Glaubwürdigkeit und Kompetenz, wenn zwei Gutachter in einem Bundesland zu extrem unterschiedlichen Einschätzungen des Verhältnisses von *Musik aktuell* zu den Richtlinien kommen. So bescheinigt ein Gutachter aus Niedersachsen (1971) dem Schulbuch *Musik aktuell* eine

größtmögliche Unvereinbarkeit mit den Richtlinien seines Landes; *Musik aktuell* streite sogar die Funktionen des Faches Musik ab. Der gutachtende Kollege im gleichen Bundesland gelangt hingegen zu dem Ergebnis, *Musik aktuell* stehe nicht in besagtem Widerspruch zu den Richtlinien; er zeigt stattdessen auf, daß die Ziele des Buches mehrfach mit den Ansprüchen der Richtlinien übereinstimmen.

Auch in Bayern gelangen zwei Gutachter im Rahmen des Zulassungsverfahrens für die Hauptschule im Jahre 1973 in bezug auf die Richtlinien ihres Landes zu kontrastierenden Beurteilungen. Einerseits wird dem Buch bescheinigt, verglichen mit den Richtlinien wenig geeignet zu sein, andererseits wird ausdrücklich darauf abgehoben, daß kein Widerspruch zwischen *Musik aktuell* und den Forderungen des Lehrplans bestehe, wenngleich das Buch nur Ausschnitte abdecke.

Angesichts solcher Uneinigkeit darüber, was ein Rahmen abzugrenzen vermag, erscheint die Bemerkung Richters: „*Bücher werden nicht an Richtlinien gemessen, sondern von Fachleuten begutachtet*“¹³, in einem etwas anderen Licht bzw. ist als nicht immer begründete Hoffnung zu werten.

2. Zur Gewichtung möglicher Lernbereiche des Musikunterrichts

Unter diesem Gesichtspunkt wird überwiegend darauf eingegangen, in welcher Form bzw. Gewichtung einzelne Lernfelder des Musikunterrichts Eingang finden in *Musik aktuell*, obgleich diese Rubrizierung vorab als ein (absichtlich?) krasses Mißverständnis der Gesamtkonzeption gewertet werden kann.

Der bereits erwähnte Gutachter aus Niedersachsen zählt deshalb auf, was seiner Meinung nach in ein gutes Schulbuch für das Fach Musik gehöre, in *Musik aktuell* aber fehle — Musikbeispiele zum praktischen Musizieren im Unterricht (vokal und instrumental) sowie auch die allgemeine Musiklehre — und polemisiert dann gegen ein ihm zufolge unadäquates Aufbauschen sogenannter Randfragen des Musikunterrichts zum — wie er meint — überwiegenden Gegenstand des Buches. Als solche Randfragen sieht dieser Gutachter soziologische, politische, technische und kommerzielle Fragestellungen an. *Musik aktuell* ist für ihn eine unausgewogene Mischung von unterrichtlich Brauchbarem und Unbrauchbarem, in der auch Erziehungsfeindliches enthalten sei. (Es erübrigt sich beinahe, darauf hinzuweisen, daß der weitere Gutachter aus Niedersachsen nicht dieser Auffassung ist und *Musik aktuell*

bescheinigt, aufgrund seiner Konzeption die damalige schulische [pädagogische] Situation erfaßt und umgesetzt zu haben.)

Auch ein Gutachter aus Bayern zählt auf, was seiner Meinung nach in *Musik aktuell* zu finden sein müsse: neben der Musiklehre und Beispielen für die Musikpraxis auch Gehörbildung und Stimmbildung. Dieser Gutachter hebt allerdings hervor, daß in *Musik aktuell* erfreulicherweise Lernbereiche vertreten seien, die in den bayerischen Richtlinien gar nicht erwähnt seien.

In Hessen (1972) folgert ein Gutachter aus der Konzeption von *Musik aktuell* absurderweise, dieses Buch gebe wenig Hilfestellungen zu einem direkten Verständnis für Musik, was auch immer der Gutachter darunter verstehen mag.

Es erübrigt sich, darauf hinzuweisen, daß viele solcher als Urteile bezeichneter Meinungen einfach nicht stimmen. Auch bei der Begutachtung der verbesserten 5. Auflage 1975 setzt ein Gutachter aus Baden-Württemberg 1977 auf die suggerierte und erhoffte Wirkung des Pseudoarguments Musikfeindlichkeit. Er scheint aber in seiner Vorstellung darüber, was die Musik „selbst“ sei, zu schwanken zwischen dem Kunstwerk und einer wie auch immer gearteten Praxis.

Obgleich viele solcher Gutachterstimmen — wie bereits oben erwähnt — für sich selbst sprechen, sollte noch einmal darauf hingewiesen werden, daß ein entscheidendes Selbstverständnis von *Musik aktuell*, nämlich auch *neben* anderen Musikbüchern verwendet werden zu wollen¹⁴, häufig nicht zur Kenntnis genommen wurde. Offenbar grassierte aber auch die Angst, mit einem Buch arbeiten zu sollen (oder besser zu können), das die Rolle des Lehrers neu definiert.

3. Zur methodisch-didaktischen Anlage

Auch die methodische Konzeption von *Musik aktuell* (Impuls, Information — Aufgaben, Fragen, Vorhaben — Hinweise — Literatur — Artikelverweise) wurde widersprüchlich begutachtet, in einigen Bundesländern schlicht „verrissen“. Beispielsweise wird zum einen in Niedersachsen eine pädagogische Wertung vermißt und bescheinigt, dieser Aufbau berücksichtige unangemessen sowohl die Schüler und Lehrer als auch den Unterrichtsgegenstand. Andererseits sieht der gutachtende Kollege im gleichen Bundesland den Aufbau als erstmalige Entsprechung der derzeitigen pädagogischen Situation an. Ein Gutachter aus Bayern lobt auch die Tatsache, daß *Musik aktuell* neue Arbeits-

formen im Musikunterricht ermögliche, während der Kollege aus Berlin die mögliche methodische Vielfalt ebenfalls als überaus positiv für das mögliche Lernverhalten der Schüler ansieht.

Obgleich bei dieser Konfrontation von Gutachterstimmen zu bestimmten Gesichtspunkten eines Schulbuchs die Nähe zu einem Kuriositätenkabinett nicht zu leugnen ist, war diese weder intendiert noch beabsichtigt, Beurteilungen gegeneinander auszuspielen. Deutlich geworden ist allerdings das Reservoir von Ressentiments unter Musiklehrern gegenüber der Konzeption von *Musik aktuell* in diesen Jahren und auch die Fragwürdigkeit der Schulbuchprüfung in dieser Form. Daß Ressentiments nicht ein Phänomen des Beginns der 70er Jahre geblieben sind, belegen sowohl die Begutachtungen der verbesserten 5. Auflage (ab 1975) als auch des *Liedermagazins* (1977).

Zwei Punkte sollten noch einmal hervorgehoben werden:

1. Die Durchsicht der vorliegenden Gutachten über *Musik aktuell* zu Beginn der 70er Jahre bringt neben konstruktiver Kritik, die in der verbesserten 5. Auflage berücksichtigt wird, ein erhebliches Maß an Ressentiments und Rigidität zum Ausdruck. Solche ideologisch motivierten (?) *Verhinderungsversuche* von *Musik aktuell* rechtfertigen im Nachhinein nachdrücklich, aber unbeabsichtigt die damalige Notwendigkeit dieser neuen musikdidaktischen Konzeption.
2. Gerade die häufig anzutreffende Divergenz zweier Gutachter in Bezug auf ein Beurteilungskriterium verdeutlicht allein ein weiteres Mal die Fragwürdigkeit der Schulbuchprüfung in dieser Form.

H.-P. Vonhoff, Geschäftsführer des Verbands der Schulbuchverlage, sieht ein Grundübel der Schulbuchzulassungspraxis in der Anonymität der Gutachter, die häufig zu unangemessenen Urteilen verleite und mangelnde Qualifikation zu kaschieren helfe: „*Die mangelnde Qualität der Gutachten wird oft genug durch pseudopädagogischen Wortschwall, durch Beckmesserei oder durch emotional begründete Abneigung gegen konsequent angewendete Lehrmethoden ersetzt.*“¹⁵ Aber nicht die Anonymität allein ist der Grund für die Umstrittenheit der Schulbuchprüfung in dieser Form, die oft genug auch als Zensur empfunden wird.¹⁶ Nicht nur die Angemessenheit, sondern auch die Rechtmäßigkeit wird in Zweifel gestellt — dies insbesondere wegen eines Spannungsverhältnisses zu Art. 5 GG.¹⁷ So gelangt Alberts in seiner Untersuchung *Zur Frage der Verfassungsmäßigkeit des Schulbuchzulassungsverfahrens in der Bundesrepublik*¹⁸ zu dem Ergebnis: „I. Das gegenwärtig in der Bundesre-

publik geübte Schulbuchzulassungsverfahren ist grundgesetzwidrig ... 4. Aus dem Blickwinkel des Lehrers gilt; Das Verfahren der Schulbuchzulassung greift unberechtigt in die grundsätzlich garantierte Lehrfreiheit des Lehrers ein."

I. v. Münch, Ordinarius für öffentliches Recht, hält das Schulbuchgenehmigungsverfahren für „verfassungsrechtlich zumindest bedenklich“¹⁹ Obgleich hier seit dem Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 13. 3. 1973 eine Klärung erfolgte, bleibt die Schulbuchzulassungspraxis — wie Stein zurecht hervorhebt — ein verfassungspolitisches Problem: „*In der Legitimationsproblematik staatlicher Schulbuchzulassung spiegelt sich im Grunde die (rechtliche, politische und pädagogische) Fragwürdigkeit einer politischen Reglementierung und Normierung schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse durch Richtlinien im Rahmen staatlicher Schulaufsicht.*“²⁰

Es sollte an der Zeit sein, zu erkennen, daß diese Form der Schulbuchprüfung und -zulassung einer Anmaßung nahekommt und andere Verfahren ebenso aus dem Art. 7 des Grundgesetzes ableitbar wären, ohne einer Unterhöhlung der staatlichen Schulaufsicht gleichzukommen.

Es mangelt nicht an Alternativen zur gängigen Praxis. Hier wäre zunächst einmal der Vorschlag des ehemaligen Niedersächsischen Kultusministers P. v. Oertzen zu nennen, Prüfungsverfahren zu vereinheitlichen und auf wesentliche Kriterien zu beschränken.²¹ Aber auch der völlige Verzicht auf (anonyme) Begutachtungen vom Schreibtisch aus ist denkbar, praktikabel und verfassungskonform. Dietze und Wittrock — um nur zwei Juristen zu nennen, die hierüber publiziert haben — halten Empfehlungen für weitaus angemessener als Beurteilungen.²² Solche mit Kommentaren versehene Empfehlungen aufgrund von Erprobungs- und Feedbackphasen des Manuskripts setzen eine ungleich stärker als in der jetzigen Praxis gewichtete Beteiligung von Eltern, Lehrern und nicht zuletzt Schülern voraus. In Erprobungsphasen „vor Ort“ kann die Tauglichkeit einer Schulbuchkonzeption weitaus effektiver überprüft werden — Änderungen aufgrund der Erfahrungen mit dem Manuskript sind möglich — als am Schreibtisch eines Gutachters.

Aber auch Schulbücher konkurrieren auf einem Markt. Um dorthin zu gelangen, gilt es für Verlage wie Autoren, die Hürde der kultusministeriellen Begutachtung möglichst reibungslos und schnell zu nehmen — eine „Schere im Kopf“ der Produzenten kann ebenso die Folge sein wie die Antizipation gutachterlicher Einwände durch eine „Begutachtungshilfe“ in Form einer Synopse von Richtlinien und Schulbuchinhalten. Die heute noch übliche Schulbuchzulassungspraxis hat deshalb nach einer begründeten Vermutung von Lackamp/Ziegenspeck allzu häufig zur Folge, „*nicht primär für Schüler*

Lehrbücher zu konzipieren; Zielgruppe ist vielmehr die Kultusadministration von elf Bundesländern „²³

Ein weiterer ehemaliger Kultusminister, E. G. Mahrenholz, hält es deshalb für absolut notwendig, die Kompetenz der unterrichtenden Lehrer stärker in Schulbucherprobungsphasen — und nicht nur dort — einzubeziehen: „Die Erkenntnis ist fällig, daß ein Minister getrost auf den Genehmigungsvorbehalt verzichten kann und statt dessen darüber nachdenken sollte, in welcher Weise er die fachdidaktische Kompetenz auf der unmittelbaren Schulebene organisiert und mit den Eltern bzw. erwachsenen Schülern ins Gespräch bringt.“²⁴

Dem ist nichts hinzuzufügen. Nicht von der Hand zu weisen ist die Vermutung, die aufwendige, bürokratische und anhand der Begutachtung von *Musik* aktuell exemplarisch aufgezeigte Unangemessenheit der Schulbuchprüfung resultiere aus einer Furcht vor politischer Indoktrination. Diese wäre aber ein Zeichen tiefsten Mißtrauens gegenüber den beamteten Lehrern. Ein weiteres wurde in einer Vielzahl der bestellten Gutachten deutlich: Das Unbehagen gegenüber der Vorstellung, im Musikunterricht „an“ Musik mehr als bisher (politisches) Denken zu lernen. Ein in der Schulbuchzulassung erfahrener Ministerialbeamter merkt hierzu an: „*Politisches Lernen in der Schule wird nur dann allgemein akzeptiert, wenn es in Sterilität zu ersticken droht; andernfalls wird es von irgendeiner Seite als unausgewogen beklagt. . . . Schule droht auf diese Weise nicht nur zum Mittel gesellschaftlicher Verdrängung, sondern zur Pflegestätte gesellschaftlicher Lebenslügen zu werden.*“²⁵

Anmerkungen

1 Hofstetter, R.: Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970, Phil. Diss. Gießen 1982.

2 Dies.: Musikdidaktische Konzepte in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre, in: Musikpädagogische Forschung Bd. 6, Laaber 1985, S. 161-175, hier S. 173.

3 Art. 7, Abs. 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

4 Daß dies manchmal leider nicht der Fall ist, wurde schon einige Male offengelegt. Siehe hierzu Vonhoff, 1-1.-P.: Zur Problematik der Schulbuchzulassung, in: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel — Frankfurter Ausgabe — Nr. 42 vom 28. 5. 1971, S. 1218ff., und Alberts, K.: Zur Frage der Verfassungsmäßigkeit des Schulbuchzulassungsverfahrens in der Bundesrepublik, in: Blickpunkt Schulbuch, Sept. 1970, H. 10, S. 30-35, hier S. 33.

5 Lackamp, A./Ziegenspeck, Das Schulbuchgenehmigungs- und Schulbuchzulassungsverfahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Schallenberger, E. H./Stein, G. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun 1977, S. 101-132, hier S. 129.

6 Vgl. Waldmann, B.: Plädoyer gegen die staatliche Schulbuchzulassung, in: Blickpunkt Schulbuch H. 11, Juni 1971, S. 46-48.

- 7 Segler, H./Abraham, L. U.: Musik als Schulfach, Braunschweig 1966, S. 54 u. 56.
- 8 Ebda., S. 80.
- 9 Segler, H. (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972.
- 10 Siehe hierzu Hofstetter a.a.O. (Anm. 2), S. 166ff., oder Hoffmann, F.: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, Neuwied und Berlin 1974, S. 178ff.
- 11 Breckhoff u. a.: Musik aktuell, Kassel '1979, S. 9.
- 12 Wörtliche Zitate aus den Gutachten wurden vom Kultusministerium Niedersachsen nicht genehmigt. Aus den anderen Bundesländern ist auf Anfrage keine Antwort eingegangen.
- 13 Richter, Ch.: Hat die Musikerziehung versagt?, in: Lübecker Nachrichten 3. 2. 1972.
- 14 Musik aktuell '1979, S. 11.
- 15 Vonhoff, H. P.: a.a.O. (Anm. 4), S. 1219.
- 16 Siehe hierzu Fernis, H.-G.: Politische Aspekte des Schulbuchs, in: Blickpunkt Schulbuch Heft 9, April 1970, S. 29ff.
- 17 Art. 5, Abs. 1: Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film wird gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt"
- 18 Alberts, K.: a.a.O., (Anm. 4.), S. 35.
- 19 v. Münch, I.: Das Schulbuchzulassungs- sind Prüfungsverfahren als Zensur?, in: Blickpunkt Schulbuch H. 7, Juni 1969, S. 33-41, hier S. 41.
- 20 Stein, G.: Schulbuchprüfung — ein auch für demokratische Systeme unaufgebbares bildungspolitisches Regulativ?, in: Blickpunkt Schulbuch H. 20, Juni 1977, S. 35-38, hier S. 37.
- 21 v. Oertzen, P.: Schulpolitik in Niedersachsen, in: Blickpunkt Schulbuch H. 11, Juni 1971, S. 15-19, hier S. 19.
- 22 Dietze, L.: Unternehmensfreiheit und Informationsfreiheit im Spannungsverhältnis zum verfassungsrechtlichen Erziehungsauftrag der Schule — In welchem Ausmaß rechtfertigt sich staatliche Kontrolle?, in: Tewes, B. (Hrsg.): Schulbuch und Politik, Paderborn 1979, S. 112-133, und Wittrock, A.: Rechtsprobleme des Schulbuchgenehmigungsverfahrens, in: Schallenberger et al.: a.a.O., (Anm. 5), S. 47-63.
- 23 Lackamp, AlZiegenspeck, J.: a.a.O. (Anm. 5), S. 112.
- 24 Mahrenholz, E. G.: Zwischen sachbezogener und ideologischer Beurteilung — Das Schulbuch im Kräftespiel der Politik, in: Tewes, B. (Hrsg.): a.a.O. (Anm. 22), S. 96-103, hier S. 98.
- 25 Knepper, H.: Aus der Sicht der staatlichen Verantwortung, in: Tewes, B. (Hrsg.): a.a.O., (Anm. 22), S. 80-87, hier S. 84.

Dr. Josef Kloppenburg
 Tunicasträße 16
 3300 Braunschweig

Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals

MICHAEL KUGLER

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung*. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)

„Denn wir haben eine schwer zu überwindende Tendenz, das Ungewohnte den geläufigen Vorstellungen anzupassen und exotische Musik europäisch zu hören!“

E. M. von Hornbostel

Negro Spirituals oder das, was wir dafür halten, sind zu einem festen Bestandteil von Liederbüchern und Musik-Unterrichtswerken geworden. Obwohl der Höhepunkt der Begeisterung für diese Lieder unter den Jugendlichen längst vorüber ist und sich die Beliebtheit der Spirituals offenbar in Grenzen hält¹, scheint es doch eine Menge Lehrer zu geben, die auf „ihre“ Spirituals auf gar keinen Fall verzichten würden. In der Regel wird der Lehrer heute wohl kaum mehr nach den authentischen Vorbildern seiner Liederbuch-Spirituals fragen — wie ich es in meinem Aufsatz in der *Jazzforschung* vermutet hatte² —, sondern sie mit einigen rhythmischen Zutaten reproduzieren wie andere Folklore auch. Daß im Folklore-Eintopf unserer Liederbücher und Musik-Unterrichtsswerke viele feinere musikkulturelle Differenzierungen verloren gehen, scheint mir sicher. Weniger sicher bin ich, ob die sich vor dem Hintergrund der alles nivellierenden Primitiv-Rhythmik der Hitparadenmusik ereignenden Verluste überhaupt noch registriert werden. Zu den Verlusten bei einer konkreten Gattung und deren Ursachen im musikpädagogischen Bereich will die vorliegende Arbeit Hinweise geben.

1. Exkurs zur Notenschrift und zur Akkulturation

Im Rahmen der europäischen Kunstmusik steht die Notenschrift und ihr Werdegang in engem Zusammenhang mit der Mehrstimmigkeit als das Handwerkszeug einer kleinen Gruppe eingeweihter Berufsmusiker. Ihre Funktion besteht entweder im Notieren eines Satzes — dann geht das Aufschreiben dem Erklingen voraus —, oder sie ist eine protokollartige Nachschrift — dann folgt sie dem Erklingen nach. In jedem Fall liegt ihr Sinn im Nachvollzug durch den geschulten Musiker, zu dessen Ausbildung das Wis-

sen um zahlreiche Konventionen der Ausführung³ gehört, die in der Notenschrift nicht oder nur andeutungsweise erscheinen, aber beim Musizieren unbedingt erwartet werden. Besonders ist zu beachten, daß körpernahe, tänzerische, meist nach Modellen aus dem Stegreif hervorgebrachte Musik jahrhundertlang nicht in Notenschrift aufgezeichnet wurde oder nur dann, wenn sich Berührungen mit der musikalischen Hochkultur ergaben.⁴

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts steht die Notenschrift auch im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Verfahren und dient dabei nicht mehr primär der Verwandlung in erklingende Musik. Das gilt zunächst für die mit den textkritischen Verfahren der Philologie arbeitende Musikwissenschaft, für ihre Übertragungen älterer Notenschrift in die moderne Notation und für ihre Denkmälerausgaben. Die Wiederentdecker älterer Musik wie Spitta, Abert, Riemann, Adler, Sandberger u. a. waren — von ihrem Interesse am Gegenstand Musik her gesehen — Historiker. Ihr Ziel war die Erarbeitung gattungsgeschichtlicher oder personengeschichtlicher Werke, und ihre Auseinandersetzung mit der wiederentdeckten Musik fand auf der Ebene der gedanklichen Analyse, des Vergleichs und der Zusammenschau stilistischer Merkmale statt. Bis heute gilt deshalb die Fähigkeit zum stummen Lesen von Partituren als Voraussetzung des musikhistorischen Studiums, wobei Musik nicht — wie es dem Sinn der Notation entspräche — in einem emotional besetzten, mit Körperbewegung verbundenen Vorgang in Erklingen umgesetzt, sondern über das Auge erschlossen und unmittelbar dem intellektuellen Bereich und den Denkakten zugeführt wird⁵; zwangsläufig findet dabei ein Körperverlust statt.

Die Musikethnologie arbeitete vor 1900 mit den Ergebnissen von Reiseberichten und ethnographischen Beschreibungen, die nur vereinzelt meist ungenaue Aufzeichnungen fremder Musik in Notenschrift enthielten. Dieses Stadium läßt sich an Wallascheks materialreichem Werk *Anfänge der Tonkunst*⁶ studieren, das trotz Irrtümern und unreflektierter Ethnozentrik aber den Zusammenhang des Musizierens mit der Körperbewegung und dem emotionalen Ausdruck weitgehend wahrte. Mit der Gründung der Phonogrammarchiv in Wien und Berlin um die Jahrhundertwende und den Arbeiten von O. Abraham und E. M. v. Hornbostel wurde die Musikethnologie eine genau und vergleichend arbeitende Wissenschaft. Aber der Kontakt zum körperlichen Hervorbringen der Musik und zu den von der Musik ausgelösten Körperbewegungen ging verloren, denn das Phonogramm wurde im Archiv zu einem Schall-Dokument, von dem man das Hörbare in einer Transkription aufzeichnete, die von der Musik nur das festhielt, was dem eu-

ropäischen Wissenschaftler im Netz seiner Arbeitstechniken⁷ zurückblieb. Der Körperverlust besteht nicht nur in der Reduzierung auf das Notierbare, sondern auch darin, daß die Transkription ausschließlich für die wissenschaftliche Arbeit und nicht für das Hervorbringen der fremden Musik gedacht ist⁸; er besteht aus kulturvergleichender Sicht auch darin, daß Material aus Musikkulturen mit starken „körperlichen Bindungen“ für Angehörige einer Kultur ohne diese Bindungen aufgezeichnet wurde und daß deshalb jegliche „aus dieser Körperhaftigkeit“⁹ erwachsene rhythmische Verfeinerung in Europa nicht adäquat, nämlich nicht körperlich rezipiert und damit auch nicht richtig gehört werden konnte.

Der Begriff „Akkulturation“ meint „Kulturübertragung und Kulturwandel in der Entwicklung“.¹⁰ Diese sind dann zu beobachten, wenn sich zwei Kulturen begegnen und überlagern. Wesentliche Faktoren der Akkulturation sind Retention und Reinterpretation, die darüber entscheiden, welche fremden Kulturelemente rezipiert werden und auf welche Weise sie rezipiert werden. A. M. Dauer definiert folgendermaßen: „Retention ist die Bewahrung eigener Elemente, indem sie mit scheinbar oder tatsächlich ähnlichen Elementen der anderen Kultur identifiziert werden: neue Bedeutungen werden auf alte Elemente übertragen. Reinterpretation ist die Einbeziehung fremder Elemente, indem sie mit vorhandenen Eigenschaften der alten Kultur gleichgesetzt werden: alte Bedeutungen werden auf neue Elemente übertragen.“¹¹

Vergegenwärtigen wir uns dazu einige Beispiele aus der afro-amerikanischen Kultur: Während „die Bewahrung der Blue notes als emphatisches Erregungsmittel in der afro-amerikanischen Musik“¹² als Retention zu sehen ist, stellt die Übernahme von Blue notes als Moll-Terzen innerhalb von Dur in amerikanischen oder europäischen Klavierstücken und Orchesterkompositionen eine Reinterpretation dar. Eine weitere Reinterpretation, von der noch ausführlich die Rede sein wird, ist die Gleichsetzung des Off-beat-Prinzips mit der europäischen Synkope; diese Reinterpretation fällt wieder unterschiedlich aus, je nachdem, ob man sie in den frühen Jazzstilen der Weißen beobachtet oder in deutschen Musik-Unterrichtswerken. Abschließend nenne ich als Beispiel für eine Retention die Bewahrung afrikanischer Bewegungstechniken in den Tanzstilen der farbigen Amerikaner:¹³

2. *Negro Spirituals in den USA: Vom Sophisticated Spiritual zur afro-amerikanischen Musik*

Die Rezeption der *Negro Spirituals* ist von den *Slave Songs of the United States* (1867) bis zum bekannten *Book of American Negro Spirituals* (1925)¹⁴ unter einem generellen gesellschaftlichen Aspekt zu sehen, nämlich dem Versuch der farbigen Amerikaner, rasch jede Erinnerung an die Sklaverei zu tilgen und sich einen Platz in der von den Weißen beherrschten amerikanischen Gesellschaft zu erobern, wobei eine weitgehende Verdrängung der Kulturelemente in Kauf genommen wurde, die auf die afrikanische Herkunft zurückwiesen und sich im ländlichen Süden lange gehalten hatten. Dieser Vorgang spiegelt sich deutlich in der Umbenennung der „Negro Songs“, „Shout Songs“, „Slave Songs“, „Cabin and Plantation Songs“, „Negro Camp-Meeting Melodies“ und „Plantation Hymns“ in „Negro-Spirituals“, einen Begriff, der mindestens seit 1899 nachweisbar ist.¹⁵

In der Musik bedeutet das die ständige Bemühung, die musikalischen Äußerungen der Afro-Amerikaner der vom amerikanischen Bildungsbürgertum übernommenen europäischen Kunstmusik und deren Aufführungskonventionen anzupassen und von Afrikanismen zu reinigen. Daran hatten sowohl die dem neuen Bildungsideal folgenden schwarzen Amerikaner selbst als auch an der Hebung der Bildung im Süden arbeitende Amerikaner aus den Nordstaaten Anteil.

Mit der von W. F. Allen u. a. herausgegebenen Sammlung *Slave Songs* und mit Aufsätzen in Zeitschriften versuchten weiße Amerikaner das gebildete Publikum auf die eigenständigen musikalischen Äußerungen der bisher übergangenen schwarzen Landsleute aufmerksam zu machen.¹⁶ Doch bewirkte bereits die Notenschrift eine Europäisierung und einen Verlust von Afrikanismen. So gaben Allen u. a.¹⁷ offen die Möglichkeit von Fehlern bei ihren Aufzeichnungen zu, und Spaulding¹⁸ meinte, daß sich eben bestimmte „*barbaric airs*“ nicht in Notenschrift festhalten lassen. Haskell wies 1899 auf den Einfluß des Bildungssystems hin¹⁹ und beobachtete, daß die Hymnen der städtischen Kirchen die überlieferten Spirituals verdrängen und nur die von der Schule noch nicht erreichten Schwarzen das Erbe wahren könnten. Von den nicht in die Notenschrift übertragbaren Elementen gaben Allen u. a. an²⁰:

- „*slides from one note to another, and turns and cadences not in articulated notes*“,
- „*odd turns made in the throat*“,

- „curious rhythmic effect produced by single voices chirning in at different irregular intervals”,
- „irregularities in the time“,
- „the intonations and delicate variations of even one singer.“

Hier bedauerte man die Verluste durch die Notenschrift; in den Bildungsanstalten sah man das positiv. Thomas P. Fenner leitete den Chor des Hampton Institute in Virginia und bekennt in der Einleitung zur ersten Ausgabe der *Cabin and Plantation Songs* (1874), er sehe nur zwei Möglichkeiten, diese Musik wiederzugeben: „... either to render it in its absolute, rude simplicity, or to develop it without destroying its original characteristics, the only proper field for such development being in harmony.“²¹ Fenner gibt sich der Illusion hin, man könne die ursprünglichen Eigenschaften der schwarzen Musik bewahren und „nur“ den harmonischen Satz hinzufügen. Das ist natürlich ethnozentrisch gedacht, denn die Grundlage des harmonischen Satzes bildet eine Aufzeichnung der Melodie mit Noten und die damit verbundene erbarungslose Europäisierung aller Eigenheiten der Melodiebildung, des Rhythmus, ja sogar der improvisierten Mehrstimmigkeit. Daß das Ziel eine Zivilisierung und die Folge ein starker Körperverschleiss ist, zeigt der nächste Abschnitt: „The inspiration of numbers; the overpowering chorus, covering defects; the swaying of the body; the rhythmical stamping of the feet; and all the wild enthusiasms of the Negro camp meetings — these evidently cannot be transported to the board of public performance.“²² Denn die Körperbewegung und vor allem das Klatschen und Stampfen garantierten, nach dem Verlust der Trommeln in Nordamerika, in der afro-amerikanischen Musikkultur die afrikanischen Retentionen²³, die Fenner als „wild enthusiasm“ deutlich abwertet. Das Zitat zeigt auch, daß im Süden der USA zahlreiche afrikanische Retentionen vorhanden waren, was durch die Forschungen von B. Jackson, E. Southern und D. Epstein²⁴ inzwischen zur unwiderleglichen Tatsache geworden ist.

Bis ca. 1930 diskutierte man in der amerikanischen Forschung heftig die Frage, „ob die von den Afro-Amerikanern gesungenen Plantation Songs, Spirituals etc. als deren eigene Schöpfungen oder als Imitationen weißer Folksongs anzusehen seien“.²⁵ Eine Lösung scheiterte an der vom Rassenkonflikt beeinflussten Fragestellung und an den Aufzeichnungen in Notenschrift, die „nicht unter wissenschaftlichen Aspekten, sondern für den Gesang niedergeschrieben wurden“.²⁶ Das änderte sich erst, als man Ergebnisse über schwarzafrikanische Musikkulturen mit denjenigen Kulturen in der neuen Welt in Beziehung setzte, die von afrikanischen Sklaven oder deren Nachkommen getragen

wurden. Ausgangspunkt war nicht mehr die europäische, sondern die afrikanische Musikkultur, und von ihr aus wurden die afrikanischen Retentionen in Amerika verfolgt. Für die Begründung der Afro-Amerikanistik waren die Arbeiten von M. J. Herskovits²⁷ richtungweisend; auch andere Forscher wie R. Waterman, M. Stearns, H. Courlander u. a. richteten ihren Blick vergleichend von den Kulturen Schwarzafrikas auf die der Afro-Amerikaner, wie z. B. ihre Schallplattendokumentationen²⁸ zeigen.

3. Negro Spirituals in der deutschen Musikerziehung

3.1 Zivilisation und Körperverlust in der Musik

In Europa ging das Interesse für die Negro Spirituals Hand in Hand mit der Jazzbegeisterung vieler Jugendlicher, die der deutschen Musikerziehung in den fünfziger Jahren mächtig zu schaffen machte. Die kulturelle Vermittlung verlief über den amerikanischen Soldatensender AFN und Schallplattenaufnahmen einerseits und gegen Ende der fünfziger Jahre über Sammlungen in Noten andererseits; vereinzelte Konzerte dürften nur wenigen zugänglich gewesen sein. Außerdem entstanden Versuche, aus den Spirituals neues, rhythmisch geprägtes Liedgut für Gottesdienste zu schaffen, die bis heute andauern und meist eine weitere Europäisierung mit sich bringen. Für den Europäer, der Negro Spirituals aus Schallplattenaufnahmen und Notenschrift zu erschließen versucht, gilt ein anderes Schema der kulturellen Vermittlung als für schwarze und sogar weiße Amerikaner, denn er hat in Europa keine Hörtradition und kein gewachsenes Verständnis für afro-amerikanische Elemente in der populären Musik, und es fehlen ihm die zur afro-amerikanischen Musik und ihrer Darstellung notwendigen Körperkonventionen, angefangen von den Grundelementen des afro-amerikanischen Tanzes bis hin zur Körperbeteiligung im Gottesdienst schwarzer amerikanischer Kirchen. Das Verstehen der afro-amerikanischen Musik über den Körper konnte wegen der fehlenden kulturellen Patterns kaum stattfinden und entlud sich zuweilen in Destruktivität.²⁹

Dazu kommt, daß den Europäern in ihrer eigenen Musikkultur die Körperbezüge verloren gegangen waren. Das Absterben der körpernahen, schriftlosen Musiktraditionen bildet eine wesentliche Voraussetzung der in Europa ablaufenden Akkulturation mit den aus den USA eindringenden, afro-amerikanisch geprägten oder beeinflussten Musikarten.³⁰ Dieses Absterben

ist das musikkulturelle Symptom des Prozesses der Zivilisation, der — von den Oberschichten ausgehend — die gesamte abendländische Gesellschaft seit dem ausgehenden Mittelalter nach und nach ergriffen und umgestaltet hat und sich bis heute als weitreichende und weitgehend unbewußte Körper- und Affektkontrolle auswirkt. Einen Höhepunkt erreichte der Prozeß der Zivilisation in der Verbindung höfischer und bürgerlicher Verhaltensnormen in der bürgerlichen Kultur des 19. Jahrhunderts und in ihrem Bildungs- und Erziehungssystem, das neuerdings kritisch „*schwarze Pädagogik*“³¹ genannt wurde. Die musikalischen Bildungsinstitutionen Konservatorium und Schulgesang benützten die Notenschrift nicht nur als Handwerkszeug, sondern auch als Mittel der Disziplinierung. Am Anfang jeder musikalischen Ausbildung stand eine langwierige technische Schulung durch Übungen und Etüdenwerke; Ausdruck wurde später meist zwanghaft daraufgesetzt. Daß man das ganze 19. Jahrhundert hindurch im Schulgesang eine intensive Körperkontrolle und eine Eindämmung des volksmusikalischen, körpernahen Ausdrucks zugunsten eines „schönen“, zivilisierten und veredelten anstrebte, läßt sich deutlich aus den überall erhobenen Forderungen nach „*Bildung des Gemüts und Entwicklung sittlicher und religiöser Gefühle*“ und an dem Prinzip ablesen, man müsse generell das „*Rohe*“, „*Tierische*“, „*Niedere*“ im Menschen eindämmen bzw. durch pädagogische Bemühungen „*veredeln*“.³²

Die Herkunft der Musikerziehung in den fünfziger Jahren von der akademischen Schulmusik und ihrem körper- und ausdruckslosen Substrat von „Volksliedern“ sowie ihrem Kanon von „Klassikern“ führte zu einer einseitigen Reproduktion jeder Art von Musik aus der Notenschrift und zu einem Musikverständnis, das an den Anfang jeder musikalischen Betätigung das Entziffern der Notenschrift und das damit verbundene Erlernen der Musiktheorie setzte. So unterlagen in Notenschrift aufgezeichnete Negro Spirituals bei ihrer Verwendung in Europa einer zweifachen kulturellen Umdeutung und Verfälschung, nämlich einer aus den USA übernommenen und einer in Europa neu hinzutretenden.

3.2 Reinterpretation in der Musikerziehung

Von Anfang an gab es nicht nur in Europa, sondern auch in der weißen bürgerlichen Kultur Amerikas eine ethnozentrische, kulturbewahrende und das Fremde abwehrende Haltung gegenüber dem Jazz. So mancher deutsche Musikerzieher empfand wohl auch die Bedrohung seiner kulturellen Existenz,

wenn er ratlos vor der Tatsache stand, „daß ein Teil der ihm anvertrauten Jugend nur mit Mühe zur ‚klassischen Musik‘ zu führen ist, während er dem Jazz fast bedingungslos verfällt“. ³³ In dieser Angst ist die Wurzel für Abwehr und Reinterpretation zu suchen. Zunächst einmal versucht man, dem Verfallen-Sein, indem sicher die leib-seelischen Auswirkungen der afro-amerikanischen Rhythmik erspürt werden, europäische Distanz und Rationalität entgegenzuhalten und die „*Verfechter des Jazz*“ dazu zu bringen, den Jazz nicht „durch die Brille und aus der Perspektive des Jazz“ zu sehen, sondern mit den Maßstäben zu beurteilen, „die aus der Beschäftigung mit anderer Musik oder aus der Kenntnis sonstiger musikwissenschaftlicher Fakten entspringen“ ³⁴, also aus der europäischen Kulturtradition kommen. Konsequenter besteht der nächste Schritt darin, die afro-amerikanische Musik ³⁵ dem historischen Denken zu unterwerfen, denn dabei „kann man sich der gleichen Verfahrensweisen bedienen wie bei der Behandlung der 1000 Jahre abendländischer Musikgeschichte“. ³⁶

Wenn man jetzt statt der Jazz-Brille die Kunstmusik-Brille aufgesetzt hat — um bei Twittenhoffs Bild zu bleiben —, sieht man die eigene Kultur und ihre Maßstäbe scharf, die andere unscharf, so daß jetzt natürlich nach Gieseler folgende musikpädagogischen Ziele erreicht werden können und müssen: „*Grenzen des Jazz (nach Wesen und Form) gegenüber komplizierten abendländischen Formen speziell Sonaten und Sinfonie. Dabei leuchtet die fortgeschrittenere Entwicklungsstufe unserer großen abendländischen Musik im allgemeinen von selbst auf.*“ ³⁷ Auch H. Rauhe hat bekanntlich eine *Musikerziehung durch Jazz* ³⁸ entworfen, in der das Interesse am Jazz und eine ausführliche Didaktik verschiedener Jazzstile dazu benützt werden, um auf der Basis von „*Gemeinsamkeiten*“ zur europäischen Kunstmusik hinzuführen. Die Reinterpretation, die Umdeutung fremder Elemente durch Begriffe und Elemente der eigenen Kultur, wird geradezu zum Zwang, wenn Rauhe mit Negro Spirituals „die Brücke zum deutschen Volkslied“ schlagen und den „Weg zur Kunstmusik“ ³⁹ ebnen will.

Von diesem verbogenen Grundkonzept her wird es verständlich, daß bis in die sechziger Jahre musikpädagogische Autoren wie Rauhe und Gieseler nicht annähernd den Wissensstand über Negro Spirituals aufweisen wie theologische Autoren ⁴⁰, und daß bis in die siebziger Jahre hinein trotz zunehmender Arbeiten aus dem Bereich der Jazzforschung in der deutschen Musikdidaktik, ablesbar an den Unterrichtswerken, ein reichlich dilettantisches Umgehen mit afro-amerikanischer Musik zu beobachten ist. Das geringe Sachwissen über afro-amerikanische Musik und Kultur in Musik-Unter-

richtswerken ist erschreckend; ich möchte meine Ergebnisse⁴¹ hier stichpunktartig zusammenfassen:

- Off-beat-Rhythmen werden als Synkopen beschrieben und gedeutet. Daß es sich um eine Reinterpretation handelt, läßt sich an der Vermischung der Beispiele mit Kunstmusik ablesen. In *Klang und Zeichen* findet man beispielsweise Fragmente von *Swing low* und *Nobody knows* mit einem Zitat aus R. Schumanns *Dritter Symphonie* kombiniert.⁴² Lemmermann⁴³ gibt in einem Unterrichtsentwurf zur Synkope anhand von *Nobody knows* ein Beispiel, wie man sogar Schüleräußerungen zum Tonbeispiel, die alle in die Richtung einer Off-beat-Phrasierung weisen würden, zugunsten des Konzepts Synkope ignorieren kann. Die Umdeutung ist zuweilen mit einer Abwertung der fremden Musik verbunden, wenn die Ausführung von Off-beat-Rhythmen einfach mit mangelnder Präzision (im europäischen Sinne) erklärt werden.⁴⁴ Zuweilen wird der Begriff Offbeat falsch für after Beat geklatschte Akzente angewendet.⁴⁵ Und wenn man sich von seiner alten Synkope gar nicht lösen kann und trotzdem aktuell sein will, dann erfindet man einfach einen neuen Begriff: „offbeat“-Synkope (Anführungszeichen original, d. V.).⁴⁶
- Blue Notes werden immer reinterpretierend dargestellt, also nicht als neutrale Intervalle und Mittel zur Emphase des musikalischen Ausdrucks, sondern als „traurige“⁴⁷ Noten oder als Wechsel zwischen Dur- und Moll-Terz.⁴⁸
- Formale Aspekte der Kunstmusik wie Rondoform, dreiteilige Liedform, Da capo-Arie o. ä. werden anhand von Negro Spirituals „erklärt“, was umso leichter gelingt, wenn man als Musikdidaktiker außer acht läßt, daß die gedruckten Spirituals bereits weitgehend europäische Musikstücke darstellen.
- Negro Spirituals sollen zur Thematik der populären Musik hinführen oder werden dem Bereich Popmusik oder auch der sogenannten „internationalen Folklore“ undifferenziert eingegliedert, wie im *Lehrbuch der Musik*.⁴⁹ Wenn dabei der ganze Band von umfangreichen Beispielen aus Partituren der Kunstmusik geprägt ist, dann steht wieder der in den fünfziger und sechziger Jahren konstruierte, unsinnige Gegensatz von den kleinen Formen der afro-amerikanischen Musik und den gewaltigen Gebilden der europäischen Kunstmusik als Bewertungsmodell im Raum.
- Darstellungen des sozio-kulturellen Umfelds der Negro Spirituals bieten Informationen, die ungenau oder falsch sind und sich zuweilen als Bestandteile eines tarzanesken Weltbildes euro-amerikanischer Prägung ent-

puppen. Dazu gehört vor allem das pauschale Gerede über „den Neger“, das bei Twittenhoff (1953) und anderen Autoren der fünfziger Jahre hingenommen werden kann, nicht aber im Unterrichtswerk Resonanzen, in dem man 1975 liest: *„Musikalisch ist leicht nachweisbar, daß die Spirituals nicht von Weißen stammen: Melodieabschnitte mit diesem Rhythmus (Achtel-Viertel-Achtel) oder (Sechzehntel-Achtel) sind in der Musik der Weißen ungewöhnlich. Sie weisen auf afrikanischen Ursprung hin. Trommelrhythmen dieser Art dienten dem Neger zur Begleitung seiner Stammestänze oder zur Verständigung von Kral zu Kral im dichten Urwald.“*⁵⁰

- Die spärlichen Hinweise auf afrikanische Retentionen wie der zitierte aus Resonanzen oder eine entsprechende Stelle aus Musik machen, hören, verstehen⁵¹ sind durchweg unbrauchbar. Man denke in diesem Zusammenhang daran, daß die Auswirkungen von Beat und Off-beat im Bereich der Körperbewegungen, die zur Ekstase führen können, von Stutte (1959) bis Pütz (1975)⁵² immer wieder mit dem hier völlig unpassenden psychoanalytischen Terminus „Hysterie“ belegt werden.
- Generell fehlt in allen didaktischen Veröffentlichungen eine sachkundige Interpretation des Zusammenhangs der afro-amerikanischen Musik mit den dazu gehörenden afro-amerikanischen Bewegungstechniken, obwohl gerade der Aspekt der Körperbewegung der Erforschung der afro-amerikanischen Rhythmik wie des afrikanischen Tanzes starke Impulse gegeben hatte.⁵³ Dementsprechend kommt es auch zu keinen unterrichtspraktischen Hinweisen, die über Klatschen und Stampfen hinausgehen.

In vielen Fällen bleibt es offen, ob der jeweilige Autor überhaupt die afro-amerikanische Musikart im Auge (bzw. Ohr) hatte oder ob er letzten Endes doch schon von einem völlig europäisierten Material ausgeht.⁵⁴ Das in der amerikanischen Forschung seit den dreißiger Jahren erarbeitete Prinzip der Akkulturation kann nur mit einem Grundwissen über schwarzafrikanische Musikkulturen nachvollzogen werden, und daran, wie überhaupt an ethnologischem Wissen⁵⁵, scheint es in der Musikdidaktik noch zu fehlen.

Wir versuchen abschließend, uns die Stufen einer reinterpretierenden Musikdidaktik⁵⁶ bewußt zu machen, und zwar aus der Sicht dessen, der weitgehend unbewußt mit der Reinterpretation arbeitet.

1. Wir haben in Mitteleuropa die am höchsten entwickelte Musikkultur. Ihre Geschichte und die aus den letzten 200 Jahren destillierte Musiktheorie liefern absolut gültige Maßstäbe für Musik schlechthin.
2. Jede fremde Musik, die sich mit der Notenschrift nicht darstellen und mit unserer Musiktheorie nicht erklären läßt, steht auf einer tieferen Stufe

und zwar umso tiefer, je hartnäckiger sie sich der Deutung durch unsere Musiktheorie entzieht. Die andere Musik mag sich stärker an die Sinne und den Körper wenden, aber gerade das beweist, daß sie nicht unsere Höhe erreicht hat. Außerdem haben Körperbewegungen zunächst nichts mit Musik zu tun, denn Musik ist etwas zum Anhören. Der Tanz ist deshalb allenfalls eine Zutat und interessiert höchstens am Rande.

3. Da wir unsere Pädagogik zwar für problematisch, aber unser Materialangebot für unwiderstehlich halten, dürfen wir nicht zugeben, daß es in fremden Kulturen Elemente gibt, die sich nicht didaktisch vermitteln lassen. Wir können auf jeden Fall „*Musik aller Zeitstile, aller Arten und Erscheinungsformen*“⁵⁷ erschließen; fremde Elemente werden mit den Begriffen unserer Kultur „verständlich“ gemacht.
4. Wenn wir wesentliche Teile der fremden Musikkultur mit den Vorstellungen unserer eigenen Kultur für ähnlich erklärt und umgedeutet haben, können wir zugestehen, daß auch die andere Kultur interessant und faszinierend ist. Die Begeisterung für das Exotische kann sich jetzt erst richtig entwickeln.
5. Einer pädagogischen Vereinnahmung der fremden Kultur oder dessen, was davon übrig geblieben ist, steht nichts mehr im Wege. Wie in unseren Museen aus dem Zusammenhang gerissene Objekte fremder Kunst akzeptabel und interessant wirken, so bieten auch die Folkloreteile unserer Unterrichtswerke die fremdartige Musik europäisiert (durch Notenschrift und Kommentar) und in vertrauter Umgebung (neben Schumann und Strawinsky) an.

Durch eine derart stark europäisierende und reinterpretierende Didaktik wird der Zugang zum Wesentlichen einer fremden Musikkultur weitgehend verbaut. Wir nehmen uns die Chance, dem Fremden überhaupt noch zu begegnen und dadurch Distanz zu unserer eigenen Kultur zu erleben.

Anmerkungen

- 1 W. Schepping, Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern. In: Musikpädagogische Forschung 1 (1980), S. 232-256. (Schepping weist in seiner Erhebung über gern gesungene Lieder von Schülern der Sekundarstufe I unter 15 Rängen an 5. Stelle einen einzigen Negro Spiritual, nämlich Go down Moses, nach [S. 250].)
- 2 M. Kugler, Negro Spirituals und europäische Notenschrift. Zur Aufzeichnung afro-amerikanischer Musik sowie deren Verarbeitung in der deutschen Musikerziehung. In: Jazzforschung 15 (1983), S. 37-114.

- 3 Man denke an Akzidentien, Auszierungen, Dynamik, Improvisation beim Generalbaßspiel u. a. Meine Ausführungen zur Notenschrift sind eine stark gekürzte Zusammenfassung aus meiner Studie Kugler 1983, S. 39-43.
- 4 Wie z. B. in den Tabulaturbüchern des 16. Jahrhunderts. Vgl. dazu M. Kugler, *Die Musik für Tasteninstrumente im 15. und 16. Jahrhundert*, Wilhelmshaven 1975.
- 5 Dieser Aspekt ist besonders scharf akzentuiert bei Friedrich Klausmeier, *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken*, Reinbek 1978, S. 235f.
- 6 Richard Wallaschek, *Anfänge der Tonkunst*, Leipzig 1903 (erw. und deutschsprachige Fassung von: *Primitive Music*, London 1893).
- 7 Vgl. Otto Abraham/Erich M. von Hornbostel, Vorschläge für die Transkription exotischer Melodien. In: *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft* 11 (1909/10), S. 1-25.
- 8 Kurt Reinhard, Zur Frage der Umsetzung von musikethnologischen Erkenntnissen in die Schulpraxis. In: W. Gieseler/R. Klinkhammer (Hrsg.), *Musikerziehung und Musiklehrerausbildung (Forschung in der Musikerziehung 1978)*, Mainz 1978, S. 188f.
- 9 C. Sachs, *Vergleichende Musikwissenschaft* (1930), Heidelberg '1959, S. 67.
- 10 Alfons M. Dauer, *Der Jazz, die magische Musik*, Bremen 1961, S. 290. Sein Bezugspunkt sind die Arbeiten von Melville J. Herskovits, vor allem: *Man and His Works*, New York 1948.
- 11 Dauer 1961, S. 292.
- 12 Ebd., S. 292.
- 13 Vgl. Helmut Günther, Zur Retention afrikanischer Tanzstile in den USA bis heute. In: *Jazzforschung* 9 (1977), S. 109-122.
- 14 William E. Allen/Charles P. Ware/Lucy McKim Garrison, *Slave Songs of the United States*, New York 1867. Janes Weldon/James Rosamond Johnson, *The Book of American Negro Spirituals*, New York 1925.
- 15 Marion A. Haskell, *Negro „Spirituals“* (1899). Reprint in: Bernard Katz (Hrsg.), *The Social Implications of Early Negro Music in the United States*, New York 1969, S. 119-124.
- 16 Vgl. die Sammlung von B. Katz 1969.
- 17 Allen u. a. 1867, Einleitung, zit. nach einem Reprint in der ansonsten unbrauchbaren Ausgabe: *Slave Songs of the United States*, hrsg. von I. Schlein, New York 1965, S. 9f.
- 18 Henry G. Spaulding, *Negro „Shouts“ and Shout Songs* (1863). Reprint in: Katz 1969, S. 5.
- 19 Haskell 1899, zit. nach Katz 1969, S. 121.
- 20 Allen u. a. (wie in Anm. 17).
- 21 Zit. nach: Thomas P. Fenner (Hrsg.), *Religious Folk Songs of the Negro*, Hampton 1920, S. Wf. (Reprint New York 1973).
- 22 Fenner 1874, zit. nach Fenner 1920, S. III.
- 23 Es darf als bekannt vorausgesetzt werden, daß in den schwarzafrikanischen Kulturen die Musik auf das Auslösen von Körperbewegungen hinzielt und ein Verstehen der Musik nur auf diesem Wege möglich ist. Vgl. dazu: A. M. Dauer, *Kinesis und Katharsis. Prolegomena zur Deutung afrikanischer Rhythmik*. In: *Afrika heute* 1969, Sonderbeilage zum 15. Okt. 1969, und Gerhard Kubik, *Verstehen in afrikanischen Musikulturen*. In: P. Faltin/H. P. Reinecke (Hrsg.), *Musik und Verstehen*, Köln 1973, S. 171-188.
- 24 Bruce Jackson (Hrsg.), *The Negro and His Folklore in Nineteenth Century Periodicals*, Austin/Texas 1967; Eileen Southern (Hrsg.), *Readings in Black American Music*, New York 1971; Dena J. Epstein, *Sinful Tunes and Spirituals. Black Folk Music to the Civil War*, Urbana 1977.
- 25 Kugler 1983, S. 54. Dazu ausführlich: Rochus Hagen, *Abriß der Geschichte der Spiritualforschung*. In: *Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde* 4 (1968), S. 59-97.
- 26 Hagen 1968, S. 75.

- 27 Vor allem: *The American Negro* 1928, *Suriname Folklore* 1936, *Dahomey* 1938, *The Myth of the Negro Past* 1941.
- 28 Vgl. die Discographie bei Harold Courlander, *Negro Folk Music USA*, New York 1963, S. 302-308.
- 29 W. Suppan (*Der musizierende Mensch*, Mainz 1984, S. 189) spricht von „Verhaltensstörungen“ durch „kulturfremde Musik“.
- 30 Im Hinblick auf den Jazz besteht hier wohl schon länger Einigkeit bei verschiedenen Richtungen der Musikethnologie: Vgl. C. Sachs, *Vergleichende Musikwissenschaft*, Heidelberg 1959, S. 67-72, und \V. \Viora, *Die vier Weltalter der Musik*, Stuttgart 1961, S. 134.
- 31 Katharina Rutschky (Hrsg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin 1977, vor allem S. 299ff. und 499ff. Aus der sozialhistorischen Forschung beziehe ich mich in Kürze auf: N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939), Frankfurt/M. 1980, und D. Kamper/V. Rittner (Hrsg.), *Zur Geschichte des Körpers*, München 1976.
- 32 E. Nolte, *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts*, Paderborn 1982, S. 74, 79-80.
- 33 Twittenhoff 1953, S. 5. Mit dem Begriff „Jazz“ sind in den fünfziger Jahren häufig auch Negro Spirituals und Blues gemeint.
- 34 Ebd., S. 8.
- 35 Daß dieser Begriff in der pädagogischen Literatur nicht verwendet wurde, ist klar, war doch schon „Jazz“ ein gefährliches Reizwort.
- 36 Twittenhoff 1953, S. 24.
- 37 W. Gieseler, *Praktische Ratschläge für die Behandlung des Jazz in der Schule*. In: *Musik im Unterricht* 45 (1954), S. 100.
- 38 H. Rauhe, *Musikerziehung durch Jazz*, Wolfenbüttel 1962.
- 39 H. Rauhe, *Schlager — Beat — Folklore ins Unterricht*. In: W. Krütfeld (Hrsg.), *Didaktik der Musik* 1967, Hamburg 1968, S. 69f.
- 40 Z. B. Theo Lehmann, *Negro Spirituals*, Berlin 1965; L. Zenetti, *Peitsche und Psalm*, München 1963; ders., *Heiße Weisen. Jazz, Spirituals, Beatsongs und Schlager in der Kirche*, München 1966. Hier sind die Aspekte der Akkulturation in Europa (S. 240ff.) klar gesehen.
- 41 Kugler 1983, S. 74-87.
- 42 *Klang und Zeichen. Musiklehrbuch f. d. Sek. I, Kl. 5-8*, Düsseldorf 1975, S. 31.
- 43 H. Lemmermann, *Musikunterricht*, Bad Heilbrunn 1977, S. 172-174. Man lese zunächst die Schüleräußerungen auf S. 174 und vergleiche dann das didaktische Konzept auf den vorhergehenden Seiten.
- 44 *Musik uns uns. 7.-10. Schuljahr*, Stuttgart 1975, S. 32, und E. Pütz, *Afro-Amerikanische Musik*. In: *Musik international*, Köln 1975, S. 355.
- 45 *Musikunterricht Sekundarstufe I, Lehrerband*, Mainz 1980, S. 64, und *Banjo. Musik 5/6*, Stuttgart 1978, S. 54f.
- 46 *Musikunterricht Sekundarstufe I*, Mainz 1979, S. 225. Die Beschreibung von Big Bill Broonzy's *Black, brown und White* enthält weitere Ungereimtheiten.
- 47 U. Prinz, *Der Jazz*. In: *Musik uns uns. 7.-10. Schuljahr*, S. 86.
- 48 *Musik Sekundarstufe I*, S. 225.
- 49 *Lehrbuch der Musik*, Bd. 3, *Sekundarstufe Teil 2*, Wolfenbüttel 1972, S. 25.
- 50 *Resonanzen, Sekundarstufe I, Bd. 1*, Frankfurt/M. 1975, S. 173.
- 51 *Musik hören, machen, verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6*, Stuttgart 1979, S. 109.
- 52 W. Stutte, *Jazz in der Schulmusikpraxis*. In: *Musik ins Unterricht* 50 (1959), S. 235-238, und E. Pütz, *Afro-Amerikanische Musik*. In: *Musik international*, Köln 1975, S. 356.

- 53 A. M. Dauer, Stil und Technik im afrikanischen Tanz. In: Afrika heute 1967, Sonderbeilage 15. Dez. 1967.
- 54 Die kritiklose Vermischung von europäischer Kunstmusik, Popmusik, Jazz und Folklore in weiterführenden Studienwerken — wie z. B. bei S. Schutte, Einführung in die Musik 1. Umgang mit musikalischen Elementen, Stuttgart 1981 — zeigt, daß viele Autoren unfähig sind, grundlegende kulturelle Differenzierungen zu treffen, und daß es ihnen nur noch darauf ankommt, alle Musik als „Material“ auf der Basis der europäischen Notenschrift barbarisch zu vereinheitlichen und zu vermarkten.
- 55 Daran hatte schon S. Helms (Außereuropäische Musik, Wiesbaden 1974, S. 3-5) Kritik geübt. Defizite an ethnologischem Wissen zeigen auch pädagogische Arbeiten aus den USA wie z. B. Michael Roy Britt, The Assimilation of Afro-American Music Idioms into the Music Education Curriculum. Diss. 1980 Stanford University, School of Education.
- 56 Mit Absicht wurde provozierend die Wir-Form gewählt, um auf unbewußte und unreflektierte Gruppenidentifikationen aufmerksam zu machen.
- 57 Resonanzen, Sekundarstufe 1, Bd. 1, Lehrerinformation. Frankfurt/M. 1975, S. 3f.

Dr. Michael Kugler
Prießnitzweg 4
D-8171 Geretsried 1

Animation zum Musikhören Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch“

VOLKER BERNIUS

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

0. Vorbemerkungen

0.1 Schulfunk initiiert oder reagiert auf musikpädagogische Notwendigkeiten, Erfordernisse und Erkenntnisse der Zeit.

0.2 Die quantitative Vielfalt des Schulfunks der ARD zeigt sich in über 300 musikpädagogischen Neuproduktionen in einem Jahr, verantwortlich durchgeführt von 7 Musikredaktionen des Schulfunks (davon eine Musikredaktion — SFB — in freier Mitarbeitertätigkeit).

0.3 Die inhaltliche Bandbreite der einzelnen Sendungen (Dauer 10'-30') umfaßt alle Bereiche der Musik, Mitmachprogramme, musiksoziologische, musikhistorische, musikaktuelle, musikpsychologische, musikpolitische, musiktheoretische Programme bis hin zu Sendungen mit Musik aus Schulen.

0.4 Schulfunk versteht sich als qualitatives Bildungsangebot für alle potentiellen Hörer — für Erwachsene und Jugendliche. Es gibt zur Zeit unterschiedliche Meinungen innerhalb der ARD darüber, welche Zielgruppe vorrangig angesprochen werden soll.

0.5 Schulfunkabteilungen sind Abteilungen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und unabhängig von den Kultusministerien und der Schuladministration.

0.6 Die unter Musikpädagogen zuweilen noch recht kontrovers diskutierte Frage, ob Klassik oder Rock (im Unterricht), ist keine Fragestellung für den Schulfunk. Der Rundfunk stellt jegliche Musik Tag und Nacht bereit. Der Schulfunk, der zwar für direkte Musikvermittlung zuständig ist, geht von diesem umfassenden Angebot aus und stellt sich der Tradition des Hauses. Im Unterschied zu den Redaktionen, die einerseits Musikprogramme im Rahmen künstlerischer Verantwortung einsetzen oder die Musik funktional verwenden, z. B. in Wortprogrammen, macht der Musikschulfunk jegliche Musikbelange selbst zum Thema.

0.7 Der Schulfunk des HR teilt in seinem Musik-Ressort die Sendungen in dreierlei Hinsicht ein: Sendungen, die informieren, animieren und dokumentieren:

- Information (z. B. Komponisten, Musiktheorie, Musiksoziologie usw.),
- Animation (z. B. Mitmachprogramme, Anregung zum Musikhören),
- Dokumentation (z. B. Musikprojekte, Musik aus Schulen).

0.8 Sogenannte „Mitmachprogramme“ gibt es im Schulfunk seit den fünfziger Jahren. Entsprechend den musikdidaktischen Konzepten der Zeit waren dies zunächst vor allem Singkurse und später Anleitungen zum Mitspielen (Reduktionen klassischer Werke) oder Mittanzen zu Musik (z. B. Sendereihe WDR: Musik zum Mitmachen, z. B. Sendereihe NDR: Schulfunk-Tonkiste, z. B. Sendereihe HR: Musik zum Mitspielen).

1. Zur Sendung „Rock praktisch“ (vgl. 3.)

1.0 Die Sendung *Rock praktisch* (früher: *Rockpop selber machen*, vgl. 2.) erscheint seit 1985 regelmäßig im Programm des HR (April und Oktober) im 2. Programm (Sendezeit: Mi 11 Uhr 30, Sa 15 Uhr in HR 2 — Spielfeld Musik —; Sendedauer 30'). Es wird jeweils ein *aktueller Hit* vorgestellt, analysiert und ein Modell zum Nachspielen oder Verändern angeboten (vgl. 3.). Es handelt sich dabei derzeit um die einzige Sendung dieser Art im Bereich der ARD (vermutlich auch außerhalb des Sendegebiets). Autor ist z. Zt. Volker Schütz (Lüneburg).

1.1 Ca. 6 — 4 Wochen vor der Sendung wird ein bekannter Titel, der zu dieser Zeit auf den ersten 20 Plätzen der Verkaufshitparaden steht (Quelle: „Der Musikmarkt“) bzw. in der Media-Control-Liste aufgeführt ist (gestaffelt nach der Zahl der Einsätze in den Rundfunkprogrammen).

1.2 Die Auswahl des Stückes erfolgt danach, ob es Anregungen zum Nachspielen in einer Gruppe bietet. Die Aktualität zielt auf eine gesteigerte Motivation der Schüler.

1.3 Ziel der Sendung: Es wird ein Stück Aufklärung betrieben: Neueste musikalische Verfahrensweisen werden ansatzweise durchschaubar gemacht. Der aktive Umgang mit dem musikalischen Material soll helfen, elementare und verallgemeinerbare Kompositionsprinzipien der Rockmusik vorzustellen und gleichzeitig dazu anzuregen, produktiv (verändernd und neugestaltend) mit den vorgestellten Elementen umzugehen.

1.4 Animation zum Musikhören: Die Sendung ist sowohl an solche Hörer gerichtet, die Interesse haben, einen aktuellen Musiktitel analysierend zu hören, als auch an solche, die Interesse haben, Musikstücke aufgrund der vorgestellten Analyse zu reproduzieren oder neue Ideen in eine Komposition einzubringen.

2. Vorgeschichte — Entwicklungsschritte

2.1 September 1982: Beginn einer Sendereihe mit Volker Schütz. *Rockpop — Musik selber machen*. 6 Sendungen und eine Einführungssendung für Lehrer, Ziel: Zur Produktion von Musik anzuregen, Produktion von eigenen Stücken, Hinführen zu einem eigenen Arrangement.

Ausgangspunkt: Ein Rockstück der sechziger oder siebziger Jahre; und aus diesen Stücken eine jeweils musikalische Komponente; z. B. eine Melodie, eine rhythmische Figur, eine Akkordfolge — s. Material a.

Zielgruppe: Schüler der Sekundarstufe und auch Jugendgruppen, „die sich außerhalb der Schule und Freizeit treffen, um unter Anleitung oder selbständig Rock- und Popmusik zu machen“.¹

Musikgruppen wurden aufgefordert, eigene Produktionen, die auf Anregung der Sendungen entstanden sind, einzusenden. Es hieß damals: „Damit wollen wir in Erfahrung bringen, wie groß das Interesse der Beteiligten an unseren Anregungen zum Musik-Selbermachen ist, welche Spielkompetenz bei den Schülern und Jugendlichen vorhanden ist, auch wo eine gezieltere Förderung anzusetzen hätte und wie die instrumentale Ausstattung an Schulen oder anderen pädagogischen Einrichtungen aussieht. Wir hoffen, nach Auswertung der Einsendungen ähnliche Folgesendungen noch effektiver gestalten zu können.“²

Das R e s u l t a t war dürftig. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- der HR-Schulfunk war zu dieser Zeit in einer Aufbauphase,
- die Praxis von Rock und Pop in der Schule war noch nicht fest installiert (instrumentale und handwerkliche Voraussetzungen fehlten),
- die Begleithefte des Schulfunks hatten damals keinen motivationalen Charakter,
- die damalige Sendezeit der Musiksendungen des Schulfunks lag ausschließlich am Vormittag.

Und trotzdem kamen 3 R ü c k m e l d u n g e n mit eigenen Aufnahmen.³ Aus den Einsendungen entstand eine Sendung mit den Ergebnissen „mit der Absicht, die Arbeit der Schüler und Lehrer angemessen zu bestätigen und . . . um die sich im Zusammenhang einer solchen Arbeit notwendigerweise ergebenden Probleme offenzulegen.“⁴

2.2 Herbst 1983: Eine nun dreiteilige Sendereihe mit einer

- Feedbacksendung (Rückmeldungen aus Schulen),
- Sendung, in der ein älterer Titel vorgestellt wurde,
- Sendung, die zum erstenmal einen aktuellen Hit analysierte und zum Nachspielen vorstellte.

Ziel: Ergänzung der wenigen Unterrichtshilfen und praktische Anregungen. Förderung der musikalischen Rezeptions- und Ausdrucksfähigkeit in einem schülerorientierten und handlungsorientierten Unterricht.

Februar 1984: Der (erste) aktuelle Hit *Erste allgemeine Verunsicherung: Afrika — ist der Massa gut bei Kassa*. Vorteil des Schulfunks gegenüber anderen Medien (wie Schulbuch, Film etc.): Aktualität und schnelle Reaktionsmöglichkeit.⁵ Feedbackmöglichkeit durch Anforderung eines Arrangements verbunden mit der Bitte um Meinungsäußerung zur Sendung (vgl. Material c).⁶

Das Ergebnis läßt sich in 5 Punkten zusammenfassen (nach den Rückmeldungen):

1. Eine Sendung mit Animationscharakter wird von Hörern angenommen.
2. Eine solche Sendung spricht Erwachsene wie Jugendliche an.
3. Der Adressatenkreis ist über den der Schule ausgeweitet auf Musikgruppen, die in ihrer Freizeit Musik machen.
4. Hauptschulen können mit den vereinfachten Arrangements arbeiten.
5. Präsentation und Moderation sind wichtige Faktoren für die Akzeptanz des Angebots.

2.3 Seit 1984 gibt es eine regelmäßige Sendung (nach den Osterferien und nach den Herbstferien) mit diesem Programm. Die Sendung vom Oktober '84 (Rodgau Monotones: *Erbarmen, die Hesse komme*) ergab eine *Feedbacksendung* im Februar '85 mit Beteiligung von Schülern (+ Musikaufnahmen von Schülern), Lehrern und Mitgliedern der Gruppe Rodgau Monotones. Zum ersten Mal war eine Kommunikationsmöglichkeit geschaffen zwischen im pädagogischen Bereich Tätigen und in kommerziellen Musik-Bereichen Tätigen. Der Rundfunk war hier *Vermittler* zwischen Schule und Rockmusik. Zur Aufnahme brachten die Rockmusiker ihre Instrumente mit und demonstrierten ihrerseits einige musikalische Beispiele des vorgestellten Stücks.

2.4 Im Jahr 1985 wurde die bisherige Sendezeit von 15' auf 30' erweitert. Als neuer Bestandteil — resultierend aus den Erfahrungen mit den Sendungen vorher — wird, soweit dies möglich ist, Verbindung mit den jeweiligen Musikern des Stückes, das vorgestellt wird, aufgenommen.

3. Aktueller Stand

Die folgende Beschreibung der Sendung vom 27. 4. 85 stellt die Grundstruktur von *Rock praktisch* vor, wie sie ab 1985 (voraussichtlich für die nächsten Jahre) realisiert wird.

3.1 Analyse der Sendung vom 27. 4. 85 *Live is life* von OPUS:

Die Sendung besteht aus 4 Teilen⁷:

- Überblick und Vergleich zum Sound der Gruppe OPUS,
- Analyse des Titels (Form, Aufbau, harmonische Struktur, Text),
- Telefoninterview mit einem Mitglied der Gruppe,
- Vorschläge zum Selberspielen.

Gegenüber den früheren Sendungen aus den Jahren 1982-84 hat sich eine wesentliche Änderung im Ablauf der Sendung ergeben. Der letzte Teil mit „*Vorschlägen zum Selberspielen*“ ist integriert in ein Gesamtkonzept der Sendung und steht nicht mehr allein im Vordergrund. Er dominiert damit nicht die ganze Dauer der Sendung, was zuweilen als zu „*didaktisierend*“ und zu „*schulisch*“ empfunden wurde, sondern steht gleichberechtigt neben dem Soundvergleich, der Analyse und dem Interview mit den Musikern. Damit sind die Sendungen eingebettet in Rundfunk-spezifische Formen, wie sie in sog. Unterhaltungsprogrammen täglich zu hören sind.

3.2 *Produktionsablauf und Präsentation*: Die Musikbeispiele werden überwiegend im Studio von Volker Schütz aufgenommen. Wichtig ist dies vor allem für den letzten Teil der Sendung, in dem Stimmen der Musik (z. B. Gitarrenriff, Baßfigur, harmonische Analyse, rhythmische Motive etc.) einzeln vorgespielt werden. Im Studio des HR wird in einer Endproduktion — ca. eine Woche vor der Ausstrahlung — der Sprecher auf die Musik „gesetzt“ und beides zusammengefahren (+ Interview). Als Sprecher werden Moderatoren ausgewählt, die zwei Kriterien erfüllen:

- Sie müssen selbst Musiker sein und
- in Rockprogrammen Musik präsentieren.

Der Sprecher erhält die Möglichkeit, kurzfristig einzelne Worte oder Sätze des Manuskripts so zu ändern, wie es seinem Sprachduktus angemessen ist.

3.3 Jede Sendung enthält ein Angebot, das jeweils betreffende Arrangement anzufordern, und die Aufforderung, zur Sendung Stellung zu nehmen. Die Rückmeldung zum Stück *Live is life* war erstaunlich groß. Bis heute sind über 150 Anforderungen und Stellungnahmen eingegangen. Die für diese Art Sendung große Rückmeldung liegt darin begründet, daß im April der Hit *Live is life* erst kurz in den Hitparaden an vorderer Stelle zu finden war und im Mai und Juni sich in den Verkaufshitparaden ganz oben hielt. *Live is life* war also zu dieser Zeit sehr beliebt und noch nicht überhört. Zur gleichen Zeit startete die Gruppe OPUS eine Deutschlandtournee und kam in der Woche durch Frankfurt, in der die Sendung ausgestrahlt wurde (was schließlich zu einem eigenen Werkstattgespräch mit OPUS führte, das am

gleichen Tag im Anschluß an die Sendung *Rock praktisch* ausgestrahlt wurde und die zuvor gegebenen Erläuterungen verdichtete).

3.4 Die Hörerbriefe bestätigen den Trend der Rückmeldungen vom Frühjahr '84 (vgl. Material c). Verstärkt jedoch meldeten sich Jugendliche, z. B.:

„Hallo, ich (bzw.) wir sind eine junge, unerfahrene Band, wir möchten gerne etwas von dem Stück *Live is life* erfahren. Wir möchten dann das Lied einüben. Wenn ihr mir etwas über die Musik schickt, würden wir es üben und dann auch eine Aufnahme schicken!“

„... Ich bin sehr begeistert. Solche Sendungen könnten Sie öfters bringen. Die Gruppe OPUS ist Spitze! Bitte senden Sie mir die Unterlagen, damit ich mit meinen Freunden diesen Hit singen und spielen kann.“
(Dirk Maxin, 5450 Neuwied)

„... Meine Meinung über Eure Sendung: Sie ist aktuell, interessant und nicht so einseitig wie die Konkurrenz.“
(Anja Drewes, 3538 Marsberg)

„Hallo, es war eine tolle Sendung, mehr davon, gerade weil ich selbst auch immer ziemlich Mühe habe irgendwelche Musik rein nach dem Gehör nachzuspielen. So eine Sendung ist dann sowohl motivierend, es öfter mal wieder zu versuchen, als auch aufbauend, weil man durch Eure Tips halt im Moment schon ein erfreuliches Ergebnis hört und hat.“
(A. Ritter)

Es gibt etliche solcher Zuschriften, aus denen klar ersichtlich ist, daß die Sendung von Jugendlichen, die sich zufällig einschalten, angenommen wird und als Motivationsimpuls dient zum Musikhören, vor allem in der Freizeit in Bands. Überwiegend musikalisch unerfahrene Musikgruppen interessieren sich dafür. Aber es gibt auch differenzierte Zuschriften, z. B. von Lehrern:

„Ich habe beide Teile der Sendung ausschnittsweise in mehreren Klassen einer Hauptschule vorgestellt und versucht, das Stück nachzuspielen.

Hierbei zeigte es sich, daß die Schüler wohl in der Lage waren, das Stück rhythmisch zu erfassen und auch zu singen. Das Gitarrenspiel wird nach meinen Erfahrungen in Hauptschulklassen nur bewältigt, wenn zusätzliche Zeit investiert wird.

Ich sehe in einer solchen Sendung in erster Linie eine Information für den Lehrer. Hauptschüler sind nicht bereit, sich in eine längere Sendung reinzuhören. Vielleicht war dieses aber auch nicht Ihre Intention.

Andererseits traf der vorgestellte Hit *Live is life* aufgrund seiner Aktualität voll ‚ins Schwarze‘, und die Reproduktion machte den Schülern mehrere Stunden lang Spaß. Ohne Ihre Anregung wäre ich sicherlich nicht zu diesem Zeitpunkt an die Erarbeitung dieses Stückes herangegangen. Die Informationen des 1. Teiles konnte ich komplett in den Musikunterricht übernehmen, da das Arrangement sehr deutlich ausgeführt wurde“
(Gertrudis Raulf, 6531 Laubenheim)

„Ich möchte Ihnen zu Ihrer Sendung *Rock praktisch* ein paar Zeilen schreiben. Als Musikstudentin, Klavier- und Gitarrenspielerin bin ich an solchen Sendungen sehr interessiert. Bis auf ein paar Kleinigkeiten hat mir die Sendung sehr gut gefallen. Sie hat einen aktuellen Hit ohne Über-

heblichkeit auseinandergenommen. Junge Zuhörer, für die die Sendung gemacht ist, können daraus lernen, Musik nicht nur gedankenlos zu konsumieren, sondern bewußt zu hören.

Besonders ansprechend fand ich das Interview mit einem Mitglied der Gruppe OPUS. Es gab die Möglichkeit, die Intention der Musiker kennenzulernen fernab von profitheischenden Medien.

Die Spielanleitungen sind meines Erachtens sehr positiv zu bewerten, da sie jungen Leuten das Gefühl geben, daß Musik machbar ist. Es lenkt von dem Idolcharakter ab, der von vielen Medien gerne geschürt wird.

Ich würde mich über weitere, ähnliche Sendungen freuen und möchte Sie zum Schluß bitten, mir das Arrangement des Liedes *Live is life* zuzusenden. Ich bedanke mich im voraus und verbleibe
(Regina Fuchs, 6333 Braunfels)

„Ihre Sendereihe Spielfeld Musik gefällt mir sehr gut, da die aktuellen Stücke dem Interesse der Schüler entgegenkommen. Die Musik ist relativ leicht nachzuspielen, auch wenn nicht immer die Originalinstrumente vorhanden sind.

Entsprechende Zusatzinformationen und Spielanleitungen sowie das Arrangement erleichtern die Vorbereitungsarbeit für den Lehrer erheblich. Die Schulfunksendungen sind sowohl für den normalen Unterricht als auch für AG's gut einsetzbar.“
(Monika Ihrig, 6072 Dreieich)

Bisher neue Erfahrungen sind, daß Schüler schreiben, die die Sendung im Musikunterricht gehört haben:

„.... Im Musikunterricht hörten wir uns Ihre Schulfunksendung an und waren von der Sendung so begeistert, daß ich Sie hiermit, ins Namen meiner Klasse, darum bitte, die o. g. Materialien so schnell wie irgend möglich zuzusenden.“
(Simone Wolf, 3579 Wasenberg)

„Halihallo! Ich habe heute (13. 6.) den Schulfunk vom März gehört. In der Musikstunde versteht sich. Mein Musiklehrer weiß nicht genau, ob dieser Schulfunk im März kam. Auf jeden Fall liegt in meinem Brief Rückporto. Für was werdet Ihr Euch jetzt fragen. Ja, in dem Schulfunk ging es eigentlich um die Gruppe OPUS, die Euch mit dem Lied *Live is life* sicherlich bekannt ist. Am Ende dieser Kassettenaufnahme kam eine Adresse. Unser Lehrer meinte, daß man nun bei Euch Material über OPUS bekommen würde. Deshalb schreibe ich diesen Brief. Schlagertexte und so weiter schickt ihr mir hoffentlich zu. Also Ciao und vielen Dank im voraus Eure Martina. Ich gehe in das 7. Schuljahr der Realschule und bin 13 Jahre alt. Hier meine Adresse: “
(Martina Köhler, 6420 Lauterbach 1)

„Hallo HR-Redaktion, ich habe heute mit meiner Klasse ein Tonband gehört von Ihrer Sendung mit der Gruppe OPUS. Unser Musiklehrer hat diese Sendung aufgezeichnet und uns vorgespielt, weil einige Schüler bei uns in der Klasse ebenfalls Musik machen.

Mir hat Ihre Sendung sehr gut gefallen und ich möchte Sie bitten, mir die Noten von *Live is life* für die E-Orgel zuzuschicken.“

(Andreas Bünnecke, 6291 Drommeshausen) (Schüler der Klasse R 10a)

„Die Schüler der Klasse 7e der Bertha-von-Suttner-Schule in Nidderau, finden die Sendung des Schulfunk Stichwort: *Live is life* gut.

Wir möchten Sie bitten, uns die Noten und den Text für dieses Stück zu schicken, da wir dieses Stück gerne im Musikunterricht nachspielen möchten. Wir haben es schon einmal ohne Noten

probiert, und es klappte nicht, wie wir es wollten. Deshalb möchten wir von Ihnen die entsprechenden Noten für Instrumente haben. ... Vielen Dank die Klasse 7e"

(der Bertha-von-Suttner-Schule in Nidderau)

4.0 Schlußbemerkung

4.1 Die Sendung *Rock praktisch* in HR 2 ist nach meiner Ansicht als Modell zu bezeichnen, wie Schüler und Jugendliche in differenzierterer Weise Pop und Rock erfahren können, als dies in den Massenprogrammen derzeit geschieht.

4.2 Der Schlußteil der Sendung mit Anregungen zum Nachspielen und die Beteiligung der jeweiligen Musiker verweisen darauf, daß Pop und Rock nicht nur als fertige Ware konsumierbar sind, sondern, in Grundbausteinen aufgearbeitet, als aktive Betätigung erlebbar gemacht werden können.

4.3 Rundfunkprogramme, die die Rezeption von Musik mit Produktion und Reproduktion verbinden, gibt es derzeit nur im Schulfunk. Eine zu erweiternde Aufgabe könnte es sein, die Rückkopplung Schule und Schulfunk in einer aktiven Beteiligung zu verstärken, um den Kultur- und Bildungsauftrag der Schule wie des Rundfunks öffentlich zu machen und „Kultur aus der Schule“ zu präsentieren.

4.4 Mit Animationsmodellen zum Musikmachen verbindet der Schulfunk medienpädagogische wie musikpädagogische Absichten. Die aktive Beteiligung an der Musik und an den Medien macht Medienprozesse durchschaubarer. Leider wird bisher in nur geringer Weise die Verbindung von Medien- und Musikpädagogik sowohl von seiten der Musikpädagogen als auch von seiten der Rundfunkmacher geleistet.

Anmerkungen

1 Begleitheft des Schulfunks, HR Jahrgang 37, Aug. 82 — Jan. 83, S. 71.

2 Ebenda.

3 Volker Schütz: Everybody needs somebody to love — Wie arrangiert man ein Rockstück für die Reproduktion im Klassenverband? In: Kleinen/Klüppelholz/Lugert (Hrsg.): Musikunterricht Sekundarstufen Rockmusik, 1985, S. 92f.

4 Begleitheft des Schulfunks, HR Jahrgang 39, Aug. 83 — Jan. 84, S. 51.

5 Vgl. M. Zander: Schulfunk — pädagogische Hilfe oder Utopie? In: Muß, Heft 7/8, 1985, S. 499ff.

6 Begleitheft des Schulfunks, HR Jahrgang 40, Febr. — Juni 85, S. 38.

7 Manuskript der Sendung, veröffentlicht in MuB, Heft 7/8, 1985, S. 510ff.

Material a: 1982

<i>Rockpop-Musik selber machen</i>		Information
I: Einführung	3./4. 9.	HÖRFUNK 19. 8. 1982
II: Eine Melodie wird arrangiert — Barclay James Harvest, „Life is for Living“	3./4. 9.	
III: Latin-Rock-Rhythmen — Santana „Jingo“	10./11. 9.	
IV: Vier Akkorde formen ein Rockstück — Rolling Stones, „Everybody needs somebody“	17./18. 9.	
V: Riffs als zündendes musikalisches Motiv — The Kinks, „You really got me“	24./25. 9.	
VI: Rocktexte — Free, „All right now“	1./2. 10.	

hr-Schulfunk lädt ein:

Rockpop selber machen

An Schüler und Jugendliche, die aktiv Rock- und Popmusik machen wollen, wendet sich eine Sendereihe im Schulfunk des Hessischen Rundfunks mit dem Titel „Rockpop selber machen“. In jeder Sendung wird ein bekannter Titel der Rockgeschichte zunächst vorgestellt und in seinem Aufbau und seinen musikalischen Besonderheiten erläutert. Dann folgen Tips für diejenigen, die das Stück selber spielen wollen. Schulklassen, Amateurmusikgruppen oder Arbeitsgemeinschaften können Produktionen, die durch diese Sendereihe angeregt werden, auf Kassette aufnehmen und an den hr-Schulfunk schicken, die besten werden gesendet.

In den fünf Beiträgen der Sendereihe werden die spezifischen Einsatzmöglichkeiten von Rockinstrumenten und jeweils anhand eines bekannten Titels eine elementare musikalische Komponente behandelt; die Themen lauten: Eine Melodie wird arrangiert, Latin-Rock-Rhythmen, Vier Akkorde formen ein Rockstück, Riffs als zündendes musikalisches Motiv, Rocktexte. Die Musikbeispiele stammen von den Gruppen Barclay James Harvest, Santana, Rolling Stones, The Kinks, Free. Die Sendungen werden zwischen dem 3. September und 1. Oktober 1982 jeden Freitag um 11.30 Uhr im 2. Hörfunkprogramm des Hessischen Rundfunks ausgestrahlt und jeweils am darauffolgenden Samstag um 9.30 Uhr (hr2) wiederholt.

Rockpop — selber machen

Schüler machen Rockmusik —	Fr. 26. 8. 1983	11.45
Ergebnisse	Sa. 27. 8. 1983	9.45
(ab 7. Kl.) F 12		
Tom Robinson Band, „Power in the	Fr. 30. 9. 1983	11.45
darkness“ — eine ostinate Begleitung	Sa. 1. 10. 1983	9.45
entsteht		
(ab 7. Kl.) F 74		
Ein aktueller Hit	Fr. 3. 2. 1984	11.45
	Sa. 4. 2. 1984	9.45

Rock praktisch

1.

Der aktuelle Hit

(ab 6. Kl.) G 269

Mi. 24. 4. 1985

Sa. 27. 4. 1985

11.30

15.00

Der neue Titel „Rock praktisch“ ist der bisherigen Titel der beliebten Sendereihe „Rockpop selber machen“ ab. Am Konzept der Sendungen ändert sich nichts, denn die Rückmeldungen zu den bisherigen Beiträgen zeigen, daß die Sendereihe gut ankommt.



Hier eine Auswahl von Zuschriften zur Sendung vom Februar 1984 (F 195) (Erste Allgemeine Verunsicherung: Afrika):

„... Ihre Schulfunksendungen haben sehr an Attraktivität gewonnen und für diejenigen, die Sie hören, haben Sie einen großen Aufforderungscharakter, die Stücke nachzuspielen ...“ (H. H.)

„... Mit Interesse hörten mein Sohn (14) und ich Ihre Schulfunksendung. Alles in allem phantastisch und prima ... Das war ja wirklich großartig interpretiert und vor allem kommentiert. So verstehen wir „Alten“ besser und genauer, wie es die „Jungen“ machen ...“ (P. L.)

„... Die Idee hierzu finde ich jedenfalls hervorragend, denn sie macht uns als Band das Nachspielen bekannter Songs doch viel einfacher ...“ (T. G.)

... nicht zuletzt wegen der guten Moderation hörte ich gespannt bis zum Ende zu. Da ich selbst in einer Rockband Musik mache, und wir zwar sehr „lustvoll“, weniger aber planvoll, von gezielter rhythmisch-harmonischer Erfahrung ganz zu schweigen, spielen, interessiert mich Euer „Arrangement“-Angebot sehr ...“ (F. H.-H.)

„... Eine interessante Sendung ...“ (K. R.)
... vor allem das Arrangement zu „Afrika“ hat mich begeistert. Als Musiklehrerin an einer Hauptschule besuche ich besonders das praxisonahe Arrangement dieser Songs und ich würde es sofort im Unterricht ausprobieren. ...“ (B. W.-K.)

„... Wir sind begeistert, denn wir haben als Jugendgruppe eine solche Anleitung dringend nötig. Bitte möglichst viele Sendungen dieser Art weiterproduzieren! Das wirkt auf uns wie eine Vitaminspritze ...“ (H. C.)

„... so muß man's machen ... was mir gut gefiel: die Idee, durch Selbsterleben zum differenzierten Hinhören zu ermuntern, die didaktische Vorgehensweise, die ganz tolle Art, die Schüler anzusprechen ...“ (H. M.)



„Ich war ja gleich dagegen, mit unseren mäßigen Abenden, ist es jetzt besser!“

Volker Bernius
c/o Hessischer Rundfunk
Bertramstr. 8
D-6000 Frankfurt/M. 1

Musiklernen im Fernstudium

EKKEHARD KREFT

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

Die Situation vor Beginn des Studiengangs Musik

Als ich im November 1980 die Leitung des Studiengangs Musik an der Fernuniversität Hagen übernahm, schienen die wesentlichen Voraussetzungen für die Eröffnung des Studiums zwischen dem zuständigen Ministerium, dem Rektorat und dem Fachbereich ESW (Erziehungs- und Sozialwissenschaften) der Fernuniversität, zwischen den zuständigen Prüfungsämtern und anderen wichtigen Dienststellen geklärt zu sein.

Die Wirklichkeit sah jedoch völlig anders aus. Es war nicht deutlich, für welche Zielgruppen das Studium angeboten werden sollte. Während die Fernuniversität den Standpunkt vertrat, alle interessierten Studenten immatrikulieren zu müssen, machte das zuständige Ministerium, das auch einen wesentlichen Teil der Finanzierung des Studiengangs übernehmen wollte, die Begrenzung des Studiums auf ein Weiterbildungsangebot für Lehrer bestimmter Schulformen zur Auflage.

Dazu wurde in der Senatssitzung vom 6. Mai 1981 ausgeführt: *„Der Senat stimmt dem Studienangebot Musikpädagogik mit der Maßgabe zu, daß dieses Studienangebot maximal drei Jahre erfolgt und dann endgültig aufgegeben wird. Der Senat nimmt zustimmend vom Rektoratsbeschluß Kenntnis, wonach das Studienangebot ‚Musikpädagogik‘ bereits nach einem Jahr abgebrochen wird, falls sich der Kultusminister nicht mit den beantragten Mitteln an den Durchführungskosten des Studienangebots beteiligt.“* Dieser Beschluß machte in aller Schärfe deutlich, unter welchen Schwierigkeiten der Studiengang Musik von Beginn an stand.

Da der Studiengang Musik nach zweimaliger Ankündigung nun endlich eröffnet werden sollte, wurde es notwendig, die Öffentlichkeit zu informieren. In den Pfingstferien 1981 wurden daher sämtliche Schulen des Landes NRW über das mit dem WS 1981/82 beginnende Studienangebot informiert.

In den Materialien zur Studienberatung (Juni 1981) wurde die Adressatengruppe folgendermaßen beschrieben: *„Lehrern der drei Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), insbesondere aber der Hauptschule, wird eine Weiterbildungsmaßnahme angeboten, die neben der Berufstätigkeit möglich ist. Selbstverständlich kann auch jeder andere Interessent Kurse zur Information be-*

legen.” Die Ziele des Studiengangs wurden folgendermaßen definiert: „*Interessierte Lehrer, die diese (nebenberufliche) Weiterbildungsmöglichkeit nutzen, erwerben eine Zusatzqualifikation für ein weiteres Fach (Erweiterungsprüfung gemäß § 9 LABG in der alten Fassung vom 18. 3. 1975).*“

Kursstudenten ohne das Ziel der Erweiterungsprüfung können gemäß § 13 (Einschreibungsordnung der Fernuniversität Hagen) Zertifikate als erfolgreichen Abschluß einzelner Kurse erwerben, welche z. B. seitens der Schulaufsichtsbehörde als Lehrerfortbildungsmaßnahme anerkannt werden.“ Das Studium mußte also von Beginn an doppelgleisig gestaltet werden: Zum einen hatten wir Studenten zu betreuen, die Teile des Studienangebots als Möglichkeit zur Weiterbildung nutzen wollten, zum anderen handelte es sich um die eigentliche Zielgruppe, die die Erweiterungsprüfung, d. h. ein Staatsexamen ablegen wollte. Eine weitere Schwierigkeit kam hinzu: Das Studienangebot wurde zwar von der Fernuniversität angekündigt, war aber vom Wissenschaftsminister des Landes NRW noch nicht anerkannt; vgl. dazu die *Materialien zur Studienberatung*: „Für den geplanten Studienbeginn zum Wintersemester 1981/82 können alle Interessenten nur als Gasthörer eingeschrieben werden, auch diejenigen, die die Erweiterungsprüfung anstreben. Sobald die zu erwartende Genehmigung des Studienangebots durch den Wissenschaftsminister des Landes NRW vorliegt, werden die als Gasthörer erbrachten Leistungen anerkannt.“

Zunächst mußten die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden, für die aber nur in begrenztem Umfang Mittel bereit standen:

- die Bereitstellung von Wissenschaftlichen Mitarbeitern, Wissenschaftlichen Hilfskräften und einer Sekretärin,
- die Bereitstellung von Mentoren für die Studienzentren und von Korrektoren für die Einsendeaufgaben,
- die Einrichtung von Praxisphasen, die parallel zum Studienverlauf angeboten werden mußten,
- die Fertigstellung der Manuskripte, der Kassetten etc.

Im Oktober 1981 erfolgte die Zusage bezüglich der Drittmittel, wobei die Förderung jedoch auf Hauptschullehrer begrenzt werden sollte. Es wurde daher schon im Februar 1982 notwendig, die Zusage für einen zweiten Durchgang des Studiums zurückzunehmen. Mit der Freigabe der Drittmittel im Mai 1982 konnten dann die Praxisphasen eingerichtet werden. Auch wurden in mehreren Städten Mentoren berufen.

Das Interesse am Studiengang

Zu Beginn des Wintersemesters 1981/82 schrieben sich 1.107 Kursbeleger für den Studiengang Musik ein — eine erfreulich hohe Zahl. Die meisten Studenten kamen aus NRW (696), es folgten die Bundesländer Baden-Württemberg mit 105, Hessen mit 76, Niedersachsen mit 73, Bayern mit 57 Einschreibungen. Die übrigen 100 Studenten verteilten sich auf die Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Berlin und das Ausland. Die Zahl der Kursbeleger reduzierte sich im 2. Studienjahr (WS 1982/83 und SS 1983) auf 450.

Um detaillierte Informationen über die individuelle Situation jedes Studierenden zu erhalten, wurde im Dezember 1981 eine Befragung durchgeführt (musikalische Vorbildung, Tätigkeit im Schuldienst, Studienziel etc.). Notwendig war diese Befragung, da unsere Studenten Lehrer mit unterschiedlichen Ausbildungen waren (Prüfungsordnungen für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien). Innerhalb des Studiengangs konnten jedoch keine Differenzierungen vorgenommen werden, da auch das Studienziel, die Erweiterungsprüfung, keine Differenzierung im Sinne der alten Prüfungsordnungen vorsah. Die Befragung ergab, daß 187 Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und anderen Schultypen die Erweiterungsprüfung anstrebten.

Schon in der 1. Praxisphase im August 1982 reduzierte sich die Anzahl der Teilnehmer auf 90. Somit war abzusehen, daß sich die ursprünglich relativ hohe Zahl von an der Ablegung der Erweiterungsprüfung Interessierten schon nach dem 2. Semester auf 50 % reduziert hatte,

Ähnliche Beobachtungen konnten bei den Bearbeitungen der Einsendeaufgaben gemacht werden. Während für den 1. Studienbrief im Januar 1982 noch 103 Einsendeaufgaben eingingen, nahm die Zahl der Bearbeitungen in den folgenden Monaten ständig ab. Eine Gegenüberstellung der Zahlen verdeutlicht den Trend:

Oktober 1981:	1.107 Einschreibungen
Dezember 1981:	187 Lehrer streben die Erweiterungspr. an
Januar 1982:	103 Studenten bearbeiten die 1. Einsendeaufgabe
August 1982:	90 Studenten nehmen an der 1. Praxisphase teil

Zentrum des Fernstudiums — die Studienbriefe

Wie schon dargestellt, konnte das Studium nur in der Weise organisiert werden, daß alle Studenten die gleichen Studieninhalte absolvierten. Das galt für diejenigen, die ein Zertifikat erwerben wollten, wie auch für die, die die Erweiterungsprüfung anstrebten. Die Studieninhalte konnten nur als Gesamtheit gesehen werden, nicht aber differenziert nach den alten Prüfungsordnungen. In Anlehnung an die Präsenzinstitute wurde das Studium in die drei fachlichen „Säulen“ gegliedert, in die Bereiche Musikwissenschaft/Musiktheorie, Musikdidaktik und Musikpraxis. Im Verlauf der 2 Studienjahre (WS 81/82 bis SS 83) wurden insgesamt 28 Studienbriefe bereitgestellt, die sich folgendermaßen auf die einzelnen Fachbereiche verteilten:

Musikwissenschaft/Musiktheorie:

- Vorkurs Allgemeine Musiklehre Hauptkurs Allgemeine Musiklehre
- Einführung in die Harmonielehre Instrumentation
- Musik in der Kirche
- Musik im Theater
- Vokalmusik
- Instrumentalmusik
- Aufführungspraxis
- Musikpsychologie
- Musiksoziologie
- Musikethnologie
- Analyse harmonischer Strukturen

Musikdidaktik:

- Geschichte des Musikunterrichts
- Einführung in die Musikdidaktik
- Aspekte des Musikunterrichts der S I
- Unterrichtliche Probleme in der S II
- Didaktische Analyse von Unterrichtsmedien
- Musikalische Teilkultur der Jugend
- Einführung in die Curriculumtheorie

Musik Musikpraxis:

- Schulpraktisches Klavierspiel
- Schulpraktisches Gitarrespiel

- Musikalisches Spiel — musikalische Szene
- Neues Liedgut und instrumentale Begleitformen
- Einführung in die musikalische Folklore
- Europäische Volksmusik
- Gehörbildungsprogramm I
- Gehörbildungsprogramm II

Aufgrund der besonderen Bedingungen des Fernstudiums sind die Studienbriefe mit Übungs- und Einsendeaufgaben angereichert. Die Übungsaufgaben, die in den Text eingearbeitet sind, dienen der Selbstkontrolle; die Lösungen zu diesen Aufgaben werden in einem Lösungskommentar mitgeteilt. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die ein eng umrissenes Feld betreffen. In den Einsendeaufgaben werden größere Zusammenhänge aus dem Lehrtext behandelt.

Die Praxisphasen

Im Gegensatz zu anderen Studiengängen an der Fernuniversität Hagen benötigte das Fach Musik die Ergänzung der musikpraktischen Anteile in den Praxisphasen. Vom August 1982 bis Juni 1984 wurden 20 Praxisphasen durchgeführt, zu denen dreitägige Veranstaltungen ebenso gehörten wie Kurzphasen. Die Praxisphasen wurden in den Räumen des Musikinstituts der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt; sie konnten nur in der vorlesungsfreien Zeit bzw. an Wochenenden und Feiertagen geplant werden. Es wurden folgende Veranstaltungen angeboten, die sich an der besonderen Aufgabenstellung des Studienganges orientierten:

- Chorleitung/Chorische Stimmbildung
- Percussions- und Orff-Instrumentarium
- Gehörbildung
- Schulpraktisches Instrumentalspiel (Klavier und Gitarre) Musikalisches szenisches Spiel
- Offenes Singen, Ensemblemusizieren
- Unterrichtspraxis/Fachdidaktik
- Instrumentales Hauptfach

Anläßlich der Praxisphasen wurden teilweise bis zu 150 Stunden Einzel- und Gruppenunterricht erteilt, so daß ein ausreichendes Angebot für die maxi-

mal 90 Teilnehmer bereitstand. Aufgrund des Organisationsmodells der Praxisphasen — es liefen immer drei Veranstaltungen gleichzeitig — war es den Studenten möglich, sich ihren eigenen „Stundenplan“ zusammenzustellen. Auf diesem Hintergrund konnten auch die unterschiedlichen Defizite und bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten zum Ausgleich geführt werden.

Die Anforderungen in den musikpraktischen Disziplinen

Viele Studenten konnten schon zu Beginn des Studiums auf eine langjährige Berufspraxis zurückblicken, da sie das Fach Musik fachfremd unterrichtet hatten. Viele hatten im Eigenstudium bzw. durch die Mitwirkung in Ensembles musikalische Erfahrung erworben, andere bekleideten im Nebenamt das Amt eines Chorleiters, eines Kirchenmusikers etc.

Dem Instrumentalen Hauptfach kam ein hoher Stellenwert zu. Unterricht konnte — den Auflagen des Studiengangs gemäß — nicht erteilt werden. Allenfalls gab es anlässlich der Praxisphasen Vorspieltermine zur Überprüfung des Leistungsstandes. Jeder Student konnte sein Programm vorstellen; Möglichkeiten zur Beratung und Kritik durch Hauptfach-Instrumentallehrer waren gegeben. Im Rahmen der Vorbereitung zur Erweiterungsprüfung waren die Studenten gehalten, ihre in früheren Jahren erworbenen instrumentalen Fähigkeiten und Kenntnisse zu reaktivieren. Daher nahmen die meisten während des Studiums Privatunterricht, um den in der Prüfung geforderten Leistungsstand zu erbringen.

Die Anforderungen im Instrumentalen Hauptfach wurden entsprechend dem Katalog des Verbandes deutscher Musikschulen in der Stufe M2 (Mittelstufe 2) angesiedelt. Es ist allerdings nicht zu verhehlen, daß die Anforderungen im Instrumentalen Hauptfach manchen Studenten erhebliche Sorgen bereiteten, hatten sie doch mitunter vor 10 Jahren die letzten Unterrichtsstunden genommen.

Die Disziplin des Schulpraktischen Instrumentalspiels wurde von uns von Beginn an als notwendige Ergänzung des Instrumentalen Hauptfachs konzipiert. Wir erstrebten kein traditionelles Instrumentales Nebenfach, das in der Regel als reduziertes Hauptfach betrieben wird, sondern forderten das funktionale Instrumentalspiel, wie es vor allem für die Instrumente Klavier und Gitarre relevant ist.

Aufgrund eines ministeriellen Erlasses wurden „*elementare Fähigkeiten*“ — so die äußerst vage Bezeichnung — im Instrumentalen Zweitfach gefordert. Da-

bei galt für Studenten, die über das Lehramt an Realschulen und Gymnasien verfügen, das Klavier, für jene, die das Lehramt an Grund- und Hauptschulen besitzen, Klavier oder Gitarre als solches. Da diese Anordnung des Ministeriums erst während des schon laufenden Studiums erfolgt; mußten sich manche Studenten, die Gitarre als Zweitfach gewählt hatten, auf das Klavier umstellen. Mit intensiver Bemühung gelang auch dieses verordnete Vorhaben. Die in den Teilprüfungen geforderten Inhalte wurden schriftlich fixiert. Für die Disziplin „Schulpraktisches Instrumentalspiel“ galten folgende Regularien:

Klavier:

- Vortrag eines vorbereiteten Volksliedes oder Chorals
 1. Intonation (Vor- und Zwischenspiele)
 2. zwei Strophen mit unterschiedlichen Begleitformen
 3. Transposition (eine Sekunde abwärts oder aufwärts)
- Kadenz in Dur- und Molltonarten (Haupt- und Nebenfunktionen in 3 Lagen)
- Vortrag eines unvorbereiteten Liedes (mit Begleitung)
- zusätzlich für Hauptfächler: Vom-Blatt-Spiel oder Partitur-Spiel

Gitarre:

- Vortrag eines vorbereiteten Liedes
 1. Intonation (Vor- und Zwischenspiele)
 2. zwei Strophen mit unterschiedlichen Begleitformen (z. B. Veränderung des Rhythmus'; wichtig ist die „angemessene“ Begleitung des Liedes)
 3. Transposition (auch mit Hilfe des Kapodasters)
- Kadenz in Dur- und Molltonarten (Kapodaster, Haupt- und Nebenfunktionen)
- Vortrag eines unvorbereiteten Liedes (mit Begleitung)
- zusätzlich für Hauptfächler: Vom-Blatt-Spiel

Den zentralen musikpraktischen Fächern Chorleitung, Percussions- und Orff-Instrumentarium wurde besondere Bedeutung beigemessen, weil sie den Musiklehrer befähigen, die hier erworbenen Fähigkeiten unmittelbar in den Unterricht einzubringen. Gerade die Fächer Percussion und Orff ermöglichen einen hohen Grad an kreativer musikalischer Betätigung, wobei auch mit geringen Mitteln qualitativ ansprechende Ergebnisse erzielt werden können. Hier steht die gruppenbezogene Arbeit im Vordergrund, die den Lehrer zunächst vor vergleichbare Aufgaben wie später den Schüler stellt:

Die Lehrer erfahren hier die Situation des Schülers, der in der Gruppensituation einer Klasse erstmalig mit einem bis dahin unbekannten Instrumentarium befaßt wird. Neben den technischen Elementaria — in der Chorleitung die Schlagtechnik, in Percussion und Orff die Handhabung der Instrumente wurde hier besonders die Leitungsfunktion gefördert, gleichzeitig die kreative und animatorische Funktion, die ein Ensembleleiter beherrschen muß. Standen im Bereich der Chorleitung mehr die traditionellen Elemente der Kunstmusik im Mittelpunkt, so fanden sich in Percussion und Orff eher Elemente moderner Musik bzw. der Popularmusik. In den Teilprüfungen, die Voraussetzung zur Zulassung zur Erweiterungsprüfung waren, war die Disziplin Chorleitung/Chorische Stimmbildung obligatorisch. Im Bereich der instrumentalen Ensemblearbeit konnten das Percussions- oder Orff-Instrumentarium gewählt werden. Hier galten folgende Prüfungsinhalte:

Chorleitung:

- Beherrschung der Grundlagen des Dirigierens mit einwandfreier Schlagtechnik
- Lockeres, wohlklingendes, intonationssauberes Singen; „Einsingen“ mit dem Chor
- Vom-Blatt-Singen mittelschwerer Tonsätze, sichere Tonangaben nach der Stimmgabel; unbedingt sicheres „Fehlerhören“
- Einstudierung kleiner, leichterer Chorsätze; Dirigieren von vorbereiteter Literatur, wobei die subjektive Ausstrahlung und der Kontakt mit dem Chor als Gesamteindruck bewertet werden

Percussion:

- Nachweis der Fähigkeit, die Percussionsinstrumente qualifiziert einzusetzen
- Kenntnis der lateinamerikanischen Percussionsinstrumente und ihrer Spielweise
- Kenntnisse der Malletinstrumente und der Grundlagen ihrer Spielweise (Schlägelhaltung)
- Beherrschen von 4 lateinamerikanischen Grundrhythmen nach Partituren (z. B. Samba, Rumba)
- Leiten und Einstudieren einer nicht schriftlich fixierten Improvisation auf der Grundlage lateinamerikanischer Grundrhythmen
- Erstellen und Einstudieren eines schriftlich fixierten „Head-Arrangements“

Orff-Instrumentarium:

- Rhythmischer Bereich (Spontane Gestaltung, Einüben mit der Gruppe, Ergänzungsübungen)
- Melodischer Bereich (Informationen, Fünftonraum, Bordun, Kanon)
- Liedbegleitung
- Einstudierung eines Spielstückes aus dem Orff-Schulwerk
- Musikformen (Passacaglia, Berceuse, Menuett, Liedformen)

Im Fach Gehörbildung trafen die unterschiedlichsten Begabungen aufeinander. Hier wurden Leistungsgruppen gebildet, die 3 Klausuren bestehen mußten. Die Klausuren umfaßten folgende Inhalte:

- Rhythmische Übungen
- Intervallhören
- Tonreihen rhythmisieren
- Diktat auswendig
- Akkordhören
- zweistimmige Diktate (Liedsätze, polyphone Sätze)

Für den Bereich Musiktheorie wurde eine erfolgreich bearbeitete Einsendeaufgabe zu dem Studienbrief „Harmonielehre“ als Überprüfung akzeptiert. Von Kritikern des Studiengangs wurde darauf hingewiesen, daß man das Fach Musik nicht in einem Fernstudium absolvieren könne. Natürlich konnten diese nicht die Bedeutung der Praxisphasen beurteilen, in denen in der Regel mehr Unterrichtsstunden pro Disziplin angeboten wurden, als es in einem Präsenzstudium möglich ist. Es wurden im Verlauf der 20 Praxisphasen folgende Unterrichtsangebote bereitgestellt:

• Chorleitung/Chorische Stimmbildung	93 Stunden
• Percussion	77 Stunden
• Orff-Instrumentarium	66 Stunden
• Schulpraktisches Instrumentalspiel	55 Stunden
• Gehörbildung	79 Stunden
• Instrumentelles Hauptfach	32 Stunden
• Fachdidaktik/Fachwissenschaft	30 Stunden
• Unterrichtspraxis	17 Stunden
• Musikalisch-Szenisches Spiel	15 Stunden
• Musiziergruppen/Offenes Singen	10 Stunden

Die Erweiterungsprüfungen

Um die Zulassung zur Erweiterungsprüfung zu erhalten, mußten Prüfungen in 6 musikpraktischen Disziplinen abgelegt werden. Es ergaben sich folgende Abschlüsse in den Teilprüfungen:

• Schulpraktisches Instrumentalspiel	49
• Chorleitung/Chorische Stimmbildung	48
• Percussion/Orff	47
• Gehörbildung	48
• Musiktheorie	<u>96</u>
	288

In einem angemessenen Zeitraum vor den mündlichen Prüfungen wurden vierstündige Klausuren geschrieben, wobei sich die Studenten für die Teilbereiche Fachwissenschaft oder Fachdidaktik entscheiden konnten. Die Prüfung im Instrumentalen Hauptfach wurde unmittelbar vor den mündlichen Prüfungen abgelegt. Diese fanden an den Universitäten Dortmund und Münster vom 19.-22. März, vom 10,12. und 24.-27. September und am 3. Dezember 1984 statt. Die Gesamtzensur setzte sich aus 5 Einheiten zusammen. Die einzelnen Teilbereiche wurden anteilig folgendermaßen gewertet:

• musikpraktische Prüfung (bestehend aus Teilprüfungen, die als Voraussetzung zur Zulassung dienten)	1/5
• Instrumentales Hauptfach	1/5
• Klausur (Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik)	1/5
• mündliche Prüfung (45 Minuten)	2/5

Vor den Prüfungskommissionen der Prüfungsämter Bochum und Dortmund bestanden 44 Damen und Herren die Erweiterungsprüfung. Davon fielen auf die Hauptschule 7, die Realschule 4, auf das Gymnasium 33 Kandidaten.

Schlußwort

Von den 187 Studenten, die angaben, die Erweiterungsprüfung ablegen zu wollen, und die dazu die Voraussetzungen erfüllten, bestanden 44 das Exa-

men. War die Bearbeitung der Studienbriefe und der Einsendeaufgaben zunächst von einem relativ großen Kreis bewältigt worden, so reduzierte sich die Zahl der engagierten und leistungsfähigen Studenten mit dem Beginn der Praxisphasen. Es wurde deutlich, daß die musikpraktischen Fertigkeiten trotz reichhaltigen Veranstaltungsangebots nur auf dem Hintergrund von breiten Vorkenntnissen erlernbar und bis zu einem gewissen Niveau zu vervollkommen sind.

Die Vorteile der Damen und Herren, die alle ein Studium absolviert hatten und über meist langjährige Lehrerfahrung verfügten, zeigte sich vor allem in der Bearbeitung der Klausuren und in der mündlichen Prüfung.

In den musikpraktischen Disziplinen ergaben sich jedoch mitunter Schwierigkeiten, die nicht so sehr auf mangelndem Engagement als vielmehr auf fehlender Übung beruhten.

Wenn man aus den Erfahrungen des Studiengangs Musik an der Fernuniversität Hagen Schlüsse ziehen kann, dann sind diese auch für die Ausbildungsgänge an Präsenzinstituten von Bedeutung. Grundsätzlich sollte unterschieden werden zwischen jenen Anteilen des Studiums, die auf der Basis des Selbststudiums erworben, und jenen, die nur in der Präsenzausbildung vermittelt werden können. Ein großer Teil der bislang in Vorlesungen und Übungen bzw. Seminaren angesiedelten Inhalte wird auch im Eigenstudium absolviert werden können, so z. B. in den Bereichen Musikgeschichte, Formenlehre, Harmonielehre etc. Inhalte, die jedoch mit der praktischen Unterweisung und Einübung verbunden sind, werden stärker im Unterricht repräsentiert sein müssen. So ist z. B. die Frage nach dem Modus der wöchentlich einmal stattfindenden Unterrichtsstunde im Instrumentalen Haupt- und Nebenfach zu stellen. Hier sollten flexiblere Lösungen gesucht werden. Ohne Frage zu gering bewertet werden die ebenso einmal wöchentlich durchgeführten Veranstaltungen in den Disziplinen Chorleitung, Orchesterleitung, Ensemblespiel etc. Einzel- und Gruppenunterricht müssen stärker differenziert werden. Hier ist zu überlegen, inwieweit der Einzelunterricht, der einzig in den universitären Ausbildungsgängen dasteht, auch in Zukunft wird beibehalten werden können. Wir sind aufgerufen, die Studieninhalte des Faches Musikpädagogik unter dem Gesichtspunkt einer ökonomischen Studiengestaltung zu reflektieren. Dabei sollte die Differenzierung mehr als bisher auf die Anteile des Selbststudiums einerseits und der musikpraktischen Unterweisung andererseits gerichtet sein.

Prof. Dr. Ekkehard Kreft, Hellweg 17, D-4700 Hamm 1

Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher

WINFRIED PAPE / BERT BECK

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)*

In der Einführung der inzwischen viel beachteten Studie *Jugend ohne Zukunft?* weisen die Autoren Klaus Allerbeck und Wendy Hoag mit der Frage „*Wie steht es mit dem Emma Musik?*“ auf eine „*vielleicht empfindliche Lücke*“ ihrer Untersuchung hin. In dem Bewußtsein, daß Musik zwar für „*viele Jugendliche wichtig ist*“ trösten sie sich jedoch mit der Bemerkung, daß man keine weitere Untersuchung brauche, „*die beweist, daß Nena 1984 in der Gunst der deutschen Jugend obenan steht.*“ Zugleich die erstgenannte Aussage wieder relativierend, fügen sie noch hinzu, daß man die Wichtigkeit der Musik auch überschätzen könne.¹

Die Frage nach einer Über- oder Unterschätzung der Rolle, welche die Musik im Leben Jugendlicher einnimmt, ist in ihrer Undifferenziertheit sowohl für eine allgemeine jugendsoziologische als auch für eine spezifisch musiksoziologische Diskussion wenig hilfreich. Durchaus nützlicher erscheinen unseres Erachtens die Hinterfragung von Gemeinplätzen und die Erkundung der strukturellen Verflechtung musikalischer und außermusikalischer Prozesse sowie der Motive und Zusammenhänge einer Wandlung von Ausdrucksmitteln und Identifikationsgrößen.

Ob Nena 1984 tatsächlich in der Gunst der deutschen Jugend obenan gestanden hat, bleibt ungeklärt. (Für 1985 dürfte das übrigens nach unseren Untersuchungsergebnissen nicht mehr der Fall sein.) So wenig es die deutsche Jugend und ihre kollektive Gunst schlechthin gibt, so wenig können Verkaufsbilanzen, Hitparaden, Fernsehshows etc. als alleinige Bemessungs- und Bewertungskriterien gelten. Darüber hinaus bietet die Zitierung nur einer — wenn auch zweifellos im vorigen Jahr hochpräferierten — Gruppe kaum Möglichkeiten, mehr über Hintergründe und Zusammenhänge eines komplexen Gefüges in Erfahrung zu bringen.

Was wir brauchen, ist ein Mehr an Fakten, die Aufschlüsse über aktuelle Präferenzen, Verhaltensweisen, Werturteile und Einschätzungen sowie deren Bezugsgrößen und Strukturgesetzmäßigkeiten liefern. Wenn auch direktes Bezugsmaterial fehlt, wie es auf dem Sektor der allgemeinen Jugendforschung immerhin jetzt durch die Untersuchungen von L. v. Friedeburg (1962) und K. Allerbeck/W. Hoag (1983) besteht, vermögen solche aktuellen Moment-

aufnahmen im Vergleich mit früheren, heute durchweg zehn Jahre alten Erhebungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher doch einige Auskünfte darüber zu geben, ob und welche Veränderungen stattgefunden haben.

Mit diesem Erkenntnisinteresse wurde von uns im Frühjahr und Sommer 1985 eine Untersuchung zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher durchgeführt. Befragt wurden über 500 11-17-jährige Schülerinnen und Schüler verschiedener Schultypen in den Bundesländern Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.²

In die Datenermittlung eingegangen sind 528 Fragebogen. Hinsichtlich Alter, Geschlecht und Schultyp ergibt sich folgende Verteilung: Über die Hälfte der Befragten (59 %) ist 14 und 15 Jahre alt, ein Viertel jünger als 14, ein knappes Viertel älter als 15. 54,5 % sind männlichen, 45,5 % weiblichen Geschlechts. Der Anteil der Gymnasiasten beträgt 42 %, der Anteil der Hauptschüler 31 %, der der Schüler integrierter Gesamtschulen und Realschulen 14 % bzw. 13 %. Die Datenverarbeitung fand statt nach Alter, Geschlecht, Schultyp und Ausbildungsniveau der Eltern zur Bildung verschiedener musikalischer und außermusikalischer Merkmalsgruppen. Insgesamt ergeben die Rechnungen eine Vielfalt relevanter Daten, deren Analysen noch zur Veröffentlichung anstehen.

Für diesen ersten Untersuchungsbericht³ wurden folgende der Erhebung zugrunde liegende Teilaspekte ausgewählt:

- Welchen Wert nimmt Musik als Freizeitfaktor ein?
- Wie ist es um den derzeitigen apparativen Besitz bestellt?
- Welche Rolle spielen die Medien Rundfunk, Fernsehen und Jugendzeitschriften?
- Welche Sympathie oder Antipathie genießen auffällige Jugendgruppierungen und wie hoch ist ihr Einfluß als Identifikationsgröße einzuschätzen?
- Welche Gewichtung haben die Grobgattungen Rock, Pop und Schlager?
- Hat die im Zusammenhang mit Punk und Neue Deutsche Welle stattgefundenene Genre Vermischung Spuren hinterlassen?
- Welche Gruppen und Solisten werden augenblicklich von welchen Jugendlichen bevorzugt gehört und welche Bezüge zu den erwähnten Grobgattungen lassen sich erkennen?
- Hat die in den Medien dominante Musik des „New-Romantic“-Sound eine ähnlich gruppenübergreifende Stellung eingenommen, wie sie der New-Wave- und Neue-Deutsche-Welle-Musik zugesprochen wurde?

Unter der Fragestellung „Was ist (sind) Dein(e) Hobby/ies?“ gaben in einer freien Antwortzeile die Hälfte der Befragten „Musikhören“ an. Betrachtet man jedoch die genannten Lieblingsbeschäftigungen im Zusammenhang mit Musikhören, so wird deutlich, welche Komponenten die Freizeit bestimmen bzw. wie relativ Angaben über Hördauern — vom Problem der zweifellos schwierigen Selbsteinschätzung ganz abgesehen — zu gewichten sind: Nur für 14 % aller Befragten ist das Musikhören die ausschließliche Freizeitbeschäftigung, wobei die Hördauer für zwei Drittel dieser Nur-Hörer bei ca. einer Stunde liegen soll. Da das unabhängig von Alter, Geschlecht, Schultypus und Ausbildungsniveau der Eltern ist, lassen sich nach dieser Stichprobe Aussagen älterer Untersuchungen nicht wiederholen, daß Hauptschüler mehr Zeit im passiven Umgang mit Musik verbringen als Schüler privilegierterer Schultypen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch der Befund, daß Hörbedingungen — 75 % der Gymnasiasten und Gesamtschüler können nach eigenen Angaben zu Hause immer ungestört Musik hören, was dagegen nur für die Hälfte der Hauptschüler zutrifft⁴ — so gut wie keine Auswirkungen auf die Hördauer haben.

Allgemeine Beobachtungen werden durch diese Untersuchung bestätigt: das stetige Anwachsen der apparativen Ausstattung. Fernseher, Radio und Cassettenrecorder stehen beinahe allen Haushalten, in denen die Befragten leben, zur Verfügung; ca. 90 % der Familien besitzen einen Schallplattenspieler, etwa 40 % ein Tonbandgerät, ca. 33 % einen Videorecorder. Im Besitz der Jugendlichen selbst befinden sich: Cassettenrecorder (99 %), Radio (90 %), Plattenspieler (66 %), Tonbandgerät und Videorecorder (zu je 10 %).⁵ Dabei besteht die Möglichkeit, ein breites Medienangebot zu nutzen, für die Elf- bis Dreizehnjährigen schon im annähernd gleichen Maße wie für die älteren Schüler.

Die Altersgrenze der von Produkten auditiver und visueller Medien Beeinfluften ist weiterhin gesunken; die Ausweitung einer massenmedial geprägten Gesellschaft nimmt ihren Fortgang. Zugenommen hat das Interesse für Fensehsendungen mit aktueller Popmusik, wie ganz allgemein der Fernsehkonsum Jugendlicher gestiegen ist.⁶ Popmusikshows im Fernsehen werden von knapp drei Viertel der Befragten gesehen⁷, wobei der Beliebtheitsgrad der einzelnen Sendungen natürlich unterschiedlich ist. (*Thommys Popshow*, *PLT*, *Ronnys Popshow* und *Känguruh* wurden z. B. von der Hälfte der Jugendlichen, *Formel Eins* von rund zwei Drittel genannt.⁸) Das Maß an Interesse für Musiksendungen im Fernsehen wird dabei von den Variablen Alter und Geschlecht nur geringfügig bestimmt.

Nach dem vorliegenden Datenmaterial sind zu den Medien Fernsehen und Schallplatte noch zwei weitere Ergebnisse berichtenswert. Das Interesse an Popmusiksendungen im Fernsehen hat nicht nur zugenommen, sondern übertrifft offenbar das Hören von bestimmten Rundfunksendungen mit aktueller Popmusik. Was die Bedeutung der Schallplatte anbelangt, ist zu bemerken, daß sie erst mit zunehmendem Alter der Jugendlichen eine bestimmte, wenn auch nicht zentrale Rolle spielt. Beide Ergebnisse könnten da mit Anlaß sein zur Revision gegenlautender Ansichten und Meinungen, wie sie in musikpädagogischen Diskussionen noch häufiger vertreten werden.⁹ Außerdem erscheint es geboten, das Thema Videoclips zum Gegenstand neuer musikdidaktischer Überlegungen zu machen.

Ein weiterer relevanter Medienbereich — Jugendzeitschriften — wird wie gehabt von einem Namen dominiert: *Bravo*. Was dazu zu sagen ist, unterscheidet sich nur unwesentlich von Ergebnissen früherer Studien zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher.¹⁰ Rund ein Drittel der Befragten sind regelmäßige Bravo-Leser. Dabei überwiegen die Hauptschüler mit einem Anteil von 50 %; unter ihnen wiederum erweisen sich die 14- und 15jährigen Mädchen als die interessiertesten Empfängerinnen der Bravo-Botschaften. Der Großteil der anderen, von den Schülern in einer freien Antwortzeile genannten Zeitschriften sind nach der Bravo-Masche gestrickte Teenager-Magazine (*Mädchen*, *Popcorn*, *Pop-Rocky*). Fachmagazine wie *Fachblatt* und *Keyboard* sowie die Rockzeitschriften *Sounds*, *Rolling Stone* und *Music-Express* werden dagegen selten gelesen und haben ihre Abnehmer ausschließlich unter älteren männlichen Gymnasial- und Gesamtschülern.

Neben dem Angebot in Rundfunk und Fernsehen, auf Schallplatten, Cassetten und Videobändern sowie in Jugendzeitschriften werden Jugendkulturen auch über ihre auffälligsten, d. h. vornehmlich durch die Medien zu hohem Bekanntheitsgrad gelangten Erscheinungsformen gesinnungs- und/oder modegeprägter Gruppierungen erfahren. Jede Zeit hat ihre besonderen Image-träger: Teds, Rocker, Hippies, Mods, Rockabbillies, Punks, Skinheads, Popper oder New-Waver, die das öffentliche Meinungsbild von Jugend prägten oder prägen, deren unmittelbarer Einfluß aber keinesfalls überschätzt werden sollte. In diesem Kontext sei nochmals auf die zitierten Jugenduntersuchungen von 1962 und 1983 verwiesen. Ein Vergleich der beiden Untersuchungen zeigt in anschaulicher Weise, daß die Reduktion jugendlicher Wertvorstellungen und Verhaltensweisen auf massenmedial hochgespielte Schlagworte wie „no Future“ oder „Null-Bock“ zu einem Zerrbild dessen

führt, was den Einstellungen und Lebensperspektiven der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen diametral entgegensteht.

Der Einfluß solcher Imageträger ist also hauptsächlich ein mittelbarer; er liegt in der Sympathie oder Antipathie, die bestimmte Gruppierungen bei Jugendlichen haben. Eine Minderheit Zugehöriger¹¹ wird für das Gros zum projizierten Wunsch- oder Angstbild.

Um uns bestimmten Sichtweisen von Jugendlichen zu nähern, versuchten wir, dieses Hingezogensein oder diese Anlehnung zu erkunden. Dazu diente im Fragebogen eine Liste mit vierzehn verschiedenen Gruppierungen, die jeweils in vierfacher Abstufung angekreuzt werden konnten.¹² Die Analyse erbringt eine Dominanz von „Popper“ und „New-Waver“ als Identifikationsgruppen. (Je ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler hält sich am liebsten unter ihnen auf.)

Die Sympathie für „Popper“ ist bei den Realschülern am stärksten ausgeprägt, am schwächsten dagegen — was kaum überrascht — bei Hauptschülern, die sich nach dieser Stichprobe am wenigsten von den vorgegebenen Jugendgruppierungen angezogen fühlen. Altersmäßig hat die Sympathie für „Popper“ bei den männlichen Befragten ihren höchsten Wert in der Jahreshesklasse 14-15. Geringer sind die Differenzen zwischen den Altersgruppen bei den Mädchen.

Als insgesamt beliebteste Bezugsgruppe können — unabhängig von Alter und Geschlecht — die „New-Waver“ gelten, die im Gegensatz zu den von bürgerlich-konventionellen Normen bestimmten „Poppers“ verschiedene Vorstellungen und Umgangsformen unter ein auffällig teilkulturell-modisches Styling subsumieren. Ihr äußeres Bild stellt sich dar als Synthese von konventionalisierten Punk-Klischees und Moderequisiten der 30er bis 50er Jahre. Im Vordergrund steht das nachahmende Spiel mit Farben und Formen, eine eigenwillige Modernität mit einem Hauch von selbstgefälliger Dekadenz. Zwar sind sowohl „Popper“ als auch „New-Waver“ jugendspezifische Gruppierungen, anders jedoch als etwa „Punks“ auf der einen oder „Skinheads“ auf der anderen Seite zeichnen sie sich nicht durch einen aggressiven gegenkulturellen Impetus aus.

Extreme Gruppierungen wie „Rocker“ oder „Skinheads“ stoßen bei den Befragten auf Ablehnung. Eine Sonderstellung nehmen die „Punks“ ein: Als Provokateure vergangener Zeit werden sie wohl toleriert, als Identifikationsgruppe sind sie aber nicht mehr relevant.

Als ein Fazit ist vorläufig festzuhalten, daß die Jugendszene von einem zunehmenden Hang zu einer das „Anything goes“ betonenden medienpräsen-

ten Modekultur bestimmt wird, was durch die Darstellung der Musikvorlieben noch näher verdeutlicht werden soll. Nach wie vor ist Popmusik für zwei Drittel der Befragten die beliebteste Musikart (66,5 %). Auf den Plätzen zwei und drei der Rangfolge in der Erstnennung stehen Rockmusik (17,5 %) und Schlager (5,5 %).¹³ In der Zweitnennung erreicht die Rockmusik mit knapp 40 % den höchsten Anteil, gefolgt von Popmusik mit 28 % und Schlager mit 13 % der Nennungen. Zieht man die Ergebnisse der Erst- und Zweitnennungen zusammen, so ergibt sich ein Beliebtheitsanteil von 90,5 % für Popmusik, 55 % für Rockmusik und 18 % für Schlager.

Neben der Wahl zwischen den Grobgattungen „Rockmusik“, „Popmusik“ und „Schlager“ wurde den befragten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, in einer weiteren Rubrik andere bevorzugte Musikarten zu notieren. Von dieser Möglichkeit der freien Nennung machten über ein Fünftel der Befragten Gebrauch, wobei die Angaben hauptsächlich Untergattungen der Rock- und Popmusik wie „Heavy Metal“, „Funk“, „New Wave“ und „Breakdance“ (10 %), die Klassische Musik (9 %), den Jazz (2 %) und die volkstümliche Musik (0,5 %) betreffen.

Signifikante Differenzen in der Beliebtheit verschiedener Musikarten bestehen zwischen Schülern verschiedener Schultypen. Bei der Addition der Erst- und Zweitnennungen erreicht die Rockmusik mit 65 % bei Gesamtschülern den höchsten Wert, gefolgt von Gymnasiasten und Realschülern mit 58 % sowie den Hauptschülern mit 48 %. Popmusik ist bei den Realschülern am beliebtesten (100 % gegenüber 86 % der Hauptschüler). Noch auffälliger sind die Unterschiede beim Schlager: Als beliebteste oder zweitbeliebteste Musikart hat jeder dritte Hauptschüler den Schlager angegeben, hingegen nur jeder fünfte Real- und Gesamtschüler bzw. jeder vierzehnte Gymnasiast. Klassische Musik wurde von 17 % der Gymnasiasten und von 7 % der Hauptschüler als beliebte Musikart genannt. Der Anteil der Haupt- und Realschüler liegt bei 1,5 0/6. Jazz wurde ausschließlich von Gymnasiasten und Gesamtschülern, volkstümliche Musik von Haupt- und Realschülern angegeben.

Signifikante Unterschiede bestehen weiterhin hinsichtlich Alter und Geschlecht. Die Vorliebe für Popmusik wächst bei den Mädchen mit zunehmendem Alter und erreicht bei den 16-17jährigen Mädchen einen Anteil von 100 %. Bei den Jungen dagegen ist Popmusik in der Altersklasse 14-15 am beliebtesten, während bei den älteren männlichen Jugendlichen die Beliebtheit wieder sinkt. Dieses gesunkene Interesse der 16-17jährigen Jungen korrespondiert mit einem Zuwachs der Rockmusikhörer. Schlager werden

allgemein nach wie vor häufiger von Mädchen als von Jungen bevorzugt. Insgesamt bestätigt die Alters-, Geschlechts- und Bildungs- bzw. Schichtspezifität der Markierungspole Rockmusik—Schlager die Ergebnisse früherer Untersuchungen und könnte als eine Art Entwicklungsschema populärmusikalischer Präferenzen angesehen werden. Die einseitige Interessenlage bei Klassischer Musik und Jazz würde das Bild vervollständigen.

Um hier aber berechtigten Einwänden zu begegnen, mit einem derart groben Zuordnungsinstrumentarium werde nur Oberflächenschau betrieben, erschien es uns notwendig, zu hinterfragen, welche spezifischen musikalischen Erscheinungsformen von den Befragten mit den vorgegebenen weitgefaßten Gattungsbegriffen verbunden werden. Grobeinteilungen wie Rock, Pop oder Schlager dürfen nur als Hilfsmittel zur Unterscheidung verstanden werden. Definitionsversuche sind als zeitgebunden einzustufen und sollten nicht als direkt erfäßbare Kategorien gesehen werden. Dennoch hatten zumindest bis Ende der 70er Jahre die Genre Rock, Pop oder Schlager (und ihre zahlreichen Untergattungen) eine gewisse selektive Funktion zur Trennung und Markierung jugendkultureller Teilszenen. Die Gattungen waren Prestigesymbole ihrer Hörergruppen.

Mit Beginn dieses Jahrzehnts fand auf dem Sektor der bundesdeutschen populären Musik ein Einschnitt statt. Die Neue Deutsche Welle spielte mit Elementen aller Genres: mit Enttabuisierung der Schlagerklischees, mit Rock'n' Roll-Adaptionen und Volksliedpersiflagen. Rock, Pop und Schlager verloren ihre Relevanz als Zuordnungsgröße.

Zur Erhellung des heutigen Gattungsverständnisses enthielt der Fragebogen eine Liste von vierzehn Produktionen der Neuen Deutschen Welle und ihrer Nachfolgeerscheinungen, die verschiedenen musikalischen Traditionen entstammen. Bestimmend für dieses Auswahlverfahren war einerseits der damalige, d. h. vor ca. zwei Jahren hohe Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad, andererseits die inzwischen geschwundene Popularität und Aktualität, die eine Zuordnung zu fünf gängigen Gattungsbezeichnungen¹⁴ aus dem gegenwärtigen Verständnis Jugendlicher ermöglichen sollte.

Die Auswertung dieser Ergebnisse erbrachte einige interessante Aufschlüsse: Die gleichen musikalischen Produktionen wurden von unterschiedlichen Befragtengruppierungen deutlich verschieden zugeordnet und zwar weitgehend analog den eigenen Genrepräferenzen. So erfolgte die Zuordnung „Schlager“ bei Hauptschülern mit 25 %, bei Gymnasiasten aber nur mit 10 % der Angaben. Als „Rockmusik“ klassifizierten die Gymnasiasten ein Achtel aller Produktionen, die Hauptschüler weniger als ein Zehntel. Was

bei der Gesamtzahl der kategoriellen Nennungen beobachtet werden konnte, fand seinen Niederschlag auch bei den einzelnen Titeln. Der Nena-Hit 99 Luftballons z. B. wurde von einem Großteil der Gymnasiasten als „Rock-Pop“, von der Mehrheit der Real- und Hauptschüler als „Pop“ bzw. „Pop-Schlager“ eingestuft. Unterschiedliche Zuordnungen bestehen ebenfalls nach Alter und Geschlecht. Damit ergeben sich einige Parallelen zu einer Erscheinung, die im Bereich der sozialpsychologischen Forschung wiederholt festgestellt wurde und unter dem Terminus „Selffulfillingprophecy“ in die Literatur eingegangen ist. Unter dem Konformitätszwang von Gruppennormen wird das symbolträchtige Oberflächengefüge musikalischer Produkte gleichsam zurechtgebogen und den jeweiligen alters-, geschlechts- und schichtspezifischen Präferenzen angeglichen.

Zur Klärung der Frage, inwiefern die aktuellen musikalischen Präferenzen tendenziell mit bevorzugten Gattungen übereinstimmen und ob sie dem gleichen soziokulturellen Prozeß unterliegen, der bei der Zuordnung älterer Produktionen ersichtlich war, diente die Erkundung der derzeitigen Lieblingsgruppen und Lieblingsmusiker.

Bei 879 Angaben von 162 verschiedenen Gruppen und Solisten liegt das Hauptinteresse für 52 % der befragten Jugendlichen bei Formationen des „New-Romantic“-Sounds, also der aktuellen englischsprachigen Popmusik. Führend in der Beliebtheit waren hier die Gruppen Modern Talking, Duran Duran und Depeche Mode, wobei sich je nach Alter, Geschlecht und Schultyp unterschiedliche Schwerpunkte ergaben. Dazu einige Details:

- *Modern Talking* war am beliebtesten bei jüngeren weiblichen Schülern, vor allem bei Hauptschülerinnen.
- *Duran Duran* wurde ebenfalls von den jüngeren Mädchen am stärksten bevorzugt, besonders von Gymnasialschülerinnen.
- *Depeche Mode* ist als Lieblingsgruppe der Gymnasial- und Gesamtschüler zu bezeichnen; alters- und geschlechtsspezifische Differenzen spielen eine geringe Rolle.

Deutschsprachige Pop- und Rockgruppen wurden dagegen nur von rund 30 %) der Befragten genannt. Konventionelle Rockbands verschiedener Stilrichtungen erhielten 25 % der Nennungen. Den geringsten Anteil unter den Lieblingsmusikern haben nach Formationen der Neuen Deutschen Welle (2,5 %) die Vertreter des konventionellen deutschsprachigen Schlagers (2 %), die vornehmlich von jüngeren Hauptschülerinnen geschätzt werden.¹⁵

Nach unserer Erhebung ist der „New-Romantic“-Sound demnach die beliebteste Musikart. Da mit einer solchen Feststellung aber noch nicht viel

ausgesagt ist, soll der Versuch einer Beschreibung unseren Bericht abschließen: Was sind die gemeinsamen musikalischen Elemente, die unter dem Marktetikett „New-Romantic“ möglicherweise einen neuen Abschnitt jugendlichen Musikkonsums markieren? Welche Merkmale können für gruppenspezifische Differenzen in der Beliebtheit einzelner Formationen verantwortlich sein? Welche Bezüge zeichnen sich zu allgemeinen musikalischen Verhaltensweisen ab?

Bevor auf die charakteristischen Elemente und Merkmale der gegenwärtig beliebtesten englischsprachigen Produktionen eingegangen wird, sind noch einige Vorbemerkungen zu machen. Aktuelle musikalische Produktionen finden häufig ihre Repräsentation über die Zuordnung zu Marktetiketten. Diese in vielen Fällen willkürlich (etwa durch den Kommentar eines einflussreichen Moderators, geographische Zugehörigkeit, einen eingängigen Refrain oder durch konstruierte Verkaufsaufhänger der Schallplattenindustrie) ins Leben gerufenen Modebegriffe sagen zunächst nichts aus über musikalische Bezugspunkte. Aus diesem Grunde ist zu differenzieren zwischen Begriffen, die Teilstile der populären Musik (wie etwa Heavy Metal oder Reggae) markieren, und reinen Modebegriffen, deren Zuordnungsgrößen ohne weiteres auch außermusikalischer Art sein können.

Wenn eine Modewelle eine dominante Stellung einnimmt, kann — analog zu anderen kulturellen Zeiterscheinungen — von einem epochalen Abschnitt gesprochen werden, sofern eine Abgrenzung zum vergangenen Musikgeschehen gleicher Tradition möglich ist. Betrachtet man unter diesen Gesichtspunkten die populärmusikalischen Erscheinungen der vergangenen zehn Jahre, kommt der Punkmusik die Rolle des Impulsgebers in einer Art Frühphase einer neuen jugendkulturellen Epoche zu. Über den antiästhetischen Protest gegen zunehmende Perfektionisierung, Austechnisierung und Kommerzialisierung der Rockmusik der siebziger Jahre etablierte sich der Wunsch nach Einfachheit der musikalischen Strukturen. Aggressivität und Brutalität des authentischen Punk wurden bald überwunden. Sie wichen der Weiterentwicklung der Ausdrucksmittel zur gruppenübergreifenden Hauptphase der New-Wave-Musik und ihrer bundesdeutschen Sonderform, der Neuen Deutschen Well. Die Rückbesinnung auf Rock'n'Roll-Elemente der fünfziger Jahre machte einem spielerischen Umgang mit Formen und Inhalten Platz. Befreit von den Fesseln konventioneller Rock-Muster, war alles erlaubt, was Spaß machte und — vor allem — tanzbar war. Über das Mittel der Ironisierung fügten sich Elemente und Inhalte des Schlagers in die neu entstandene Rockmusik-Welle ein. Die strukturelle Einfachheit des New

Wave und der Neuen deutschen Welle führte zu einer Verwischung der Gattungspole Rock/Schlager, einhergehend mit einer Annäherung differenter jugendkultureller Teilszenen. Der Zielsetzung des Punk völlig entgegengesetzt, erreichte diese Musik in Deutschland eine kommerzielle Durchschlagskraft, die in bis dahin unbekannter Weise zur Etablierung jugendkultureller Identifikationsträger im Bereich schlagerorientierter Teile der Erwachsenenkultur führte. Mit dem Spaß am Einfachen, Tanzbaren wurde ein neuer Weg zu rigorosem Kommerz geschaffen. Die komödiantischen Playback-Parodien der *Trio*-Auftritte in den Fernsehhitparaden Anfang der 80er Jahre markieren die Phase, wo sich Spaß zu Ernst verwandeln sollte. Es folgte die vollständige Vereinnahmung und Vermarktung einer jugendkulturellen Zeiterscheinung durch die Massenmedien.

In Deutschland begannen sich Schallplattenindustrie und etablierte Interpreten vom Begriff der Neuen Deutschen Welle zu distanzieren. Die provokativ rauen und kantigen Produktionen der ersten Phase paßten ebensowenig in das neue Marketingkonzept wie die regionale Verflechtung und der teilweise bewußt herausgestellte Dilletantismus. Wenige Stars hatten bald die Stelle unzähliger Amateurgruppen eingenommen. Damit gab es zum ersten Mal in der Geschichte der Rockmusik in Deutschland eine eigenständige, hochkommerzielle landessprachliche Szene, die nicht länger im Schatten des anglo-amerikanischen Marktes stand. Als in den Jahren 1982/83 englischsprachige Produktionen einer technisch weiterentwickelten New-Wave-Musik erneut den deutschen Markt zu erobern begannen, wurden sie als Repräsentanten einer neuen, andersartigen Szene verstanden.

Der in einem Abgrenzungsversuch entstandene Sammelbegriff „New Romantic“ wurde antipodisch dem Begriff „Neue Deutsche Welle“ gegenübergestellt, der das Kontinuum Punk/New Wave (mit der Sonderstellung der Neuen Deutschen Welle)/New Romantic verdeckt hat. Sieht man von der Sprache als Charakteristikum ab, kann die New Romantic somit auch als Fortsetzung der späten Neuen Deutschen Welle begriffen werden¹⁶, d. h. die musikalischen Grundbausteine stellen keine eigentlich neuen, von New Wave und Neuer Deutscher Welle zu trennenden Charakteristika dar. Vorherrschend ist ein Rhythmus-Track im 4/4Takt, zumeist mit Betonung der zweiten und vierten Zählzeit. Die Tanzbarkeit gehört zu den verbindlichen Kriterien. Der Aufbau bleibt harmonisch einfach. Allgemein ist ein Vorherrschen der Molltonarten zu beobachten. Blue Notes und unaufgelöste Reizintervalle werden vermieden. Die meisten Produktionen weisen ein unkompliziertes Liedschema auf: ein Abwechseln von Strophe und abgesetztem

Refrain, teilweise ergänzt um ausarrangierte Breaks in Form einer synkopisch akzentuierten Folge perkussiver Keyboard- und Drumcomputereffekte. Im Gegensatz zu den meisten Produktionen der frühen 80er Jahre kommt der Melodie der Gesangslinie eine vorrangige Bedeutung zu. Die vokale Ausgestaltung steht deutlich im Vordergrund. Das musikalische Arrangement dient der Kompaktheit und Gesamtcharakteristik des Klangbildes als Stimmungseinheit. Ausgefeilte solistische Passagen oder improvisatorische Virtuosität sind im Dienst der Eingängigkeit und Geradlinigkeit zurückgetreten. Eine musikalische Weiterentwicklung und die mit ihr verbundene Einleitung einer neuen Phase ist bei der New Romantic weniger im musikalischen Grundaufbau als in der verwendeten Technik zu suchen. Ihre Produktionen basieren auf dem Grundschemata computergesteuerter Studioarbeit: In das Composer-Programm eines durch spezielle Software funktionalisierten Personal-Computers werden Grundinformationen über Rhythmik, harmonische Strukturen und Melodieführung eingegeben. Danach erfolgt die Zuführung von Feininformationen über den Ablauf des Schlagzeug- und Keyboard-Tracks (Wirbel, Breaks, rhythmische Akzente, Fillings). Im Verbundsystem mit Keyboards und Schlagzeugcomputer sind mit Hilfe des sogenannten MIDI-Systems Informationen austauschbar, d. h. das Composer-Programm steuert die Abfolge digitaler Befehle, die — rückgewandelt in analoge Signale — den Grundstock der musikalischen Produktion bilden. Nach Übertragung des Materials auf eine Multi-Tracking-Bandmaschine können zur computergesteuerten Komposition Arrangement-Elemente konventioneller Instrumente hinzugefügt oder ganze Informationsketten (häufig z. B. die Baßlinie) vom Studio-Musiker ersetzt werden. Als letzter Aufnahmeschritt erfolgt in der Regel die Erarbeitung der Gesangsstimmen.

Das computergesteuerte Produktionsverfahren ermöglicht neben einer absoluten Präzision der Signalfolge den wahlweisen Einsatz verschiedenartiger Sounds bei gleichbleibender Kompositionsgrundlage.

Parallel zu den Aufnahmeverfahren im Informationsnetz-Verbund hat sich die Keyboard-Technik in den letzten Jahren um einen entscheidenden Abschnitt erweitert: das Sound-Sampling-Verfahren. Naturklänge, etwa die eines Blasinstruments, können in digitale Signale umgewandelt und im Rahmen der möglichen Informationsdichte im Sampler gespeichert werden. Hierzu dienen meistens Cassetten bzw. Discetten aus dem Bereich der Home-Computer-Soft-Ware. Der Musiker hat nun die Möglichkeit, die eingegebenen Sounds zumeist über Keyboard-Klaviatur oder Steuercomputer abzurufen. Es erfolgt die Rückumwandlung der Information in analoge Signale.

Zusätzlich besteht die Möglichkeit, verschiedene „natürliche“ oder synthetische Klänge zu überlagern oder aufgrund ihrer physikalischen Parameter gegenseitig zu modulieren. Das auf diese Weise erzielte klangliche Resultat kann mittlerweile weiterhin dadurch beeinflusst werden, daß durch ein bildschirmgesteuertes Signalwandler-Verfahren Hüllkurven sowie Ein- und Ausschwingphasen der Klänge graphisch modifizierbar geworden sind. Die Abfolge der Grund-Trackings, die integrative Verwendung computergesteuerter und konventionell eingespielter Kompositions- und Arrangement-Elemente sowie die rhythmischen Akzente durch hüllkurvenmodulierte Natursound-samplings finden z. B. in Stücken wie *A view to a kill* der Formation *Duran Duran* oder *You can win if you want* des deutschen Sängerduos *Modern Talking* anschaulich Verwendung. Vorherrschend bei beiden Titeln sind eine auf Tanzbarkeit abgestimmte Rhythmik, Straightness der Komposition und starke Betonung der Gesangsstimmen. Deutliche Niveauunterschiede finden sich jedoch im Einsatz klangtechnischer Mittel. In der *Duran-Duran*-Produktion wurde Wert auf dynamisch-rhythmische Akzente, charakteristische Breaks und Arrangement-Feinheiten gelegt. Der *Modern-Talking*-Titel ist flacher, glatter und musikalisch — wie übrigens auch textlich — deutlich banaler. Er muß trotz typischer New-Romantic-Merkmale zum modernen Schlager gezählt werden.

Stellt man diesen Beispielen einen ebenfalls hochplazierten Titel der Gruppe *Depeche Mode* (*Shake the disease*) gegenüber, ist die Vielschichtigkeit des auch hier computergesteuerten Arrangements auffällig. Ohne von der Einheitlichkeit des Höreindrucks abzulenken, verweben sich perkussiv-metallische und weiche, attackarme Sampling-Sounds untereinander und bilden eigenständige, die Gesangsmelodie kontrastierende Bewegungen. Die in den Feinstrukturen vergleichsweise komplex gestaltete Bearbeitung scheint mehr einem Interesse an aktuellen Klangmöglichkeiten als der Hervorhebung oberflächlich aufgesetzter Effekte zu dienen.

Neben der musikalischen Verarbeitung tragen Image und Präsentation der genannten Formationen zur Ausprägung gruppenspezifischer Präferenzen bei. Auch hier finden sich Unterschiede. Die Musik der *Modern Talking* wird allein von den beiden Sängern repräsentiert. Wie Musik und Text verkörpern die konventionell im Schlagerklischee gestylten Identifikationsträger kleinbürgerliche Ideale. *Duran Duran* erscheinen als geschlossene Gruppe. Entsprechend den graphischen Arbeiten Durans ist ihr Image modern, aber nicht exzentrisch. *Depeche Mode*, die den Namen eines einflußreichen Modemagazins tragen, verkörpern am deutlichsten Ausdrucksformen und Schön-

heitsempfinden im engeren Umfeld der New Romantic als Weiterführung äußerlicher Erkennungsmerkmale der New-Wave-Kultur. Die Konzeption ihrer Covergraphiken und Videoproduktionen unterstreicht die Einbindung in den zeittypischen Trend, der von einer insgesamt diffusen Wiederaufnahme stilistischer Elemente der Moderne und der Neuen Sachlichkeit in Mode, Architektur und Einrichtungsdesign bestimmt wird.

Perfektionisierung der Produktionstechniken und die zunehmend stärkere Vereinnahmung zeittypisch jugendkultureller Ausdrucksmittel durch die visuellen Medien Fernsehen und Video haben offenbar einen neuen Abschnitt jugendlichen Musikkonsums eingeleitet:

- Die kontinuierliche massenmediale Präsentation ist mit Überschneidungen der Zeitsymbole von Jugend- und Erwachsenenästhetik verbunden.
- Das Anwachsen der Videoclips als Darbietungsform musikalischer Produktionen grenzt individuelle Assoziationen ein und könnte zur allmählichen Standardisierung von Empfindungen führen.
- Ein buntes Mosaik sinnentlehrter Symbole und stilistischer Elemente liefert den häufig inhaltlosen Bilderreichtum einer konsumgesteuerten, der subkulturellen Gegenästhetik beraubten Spätphase einer jugendkulturellen Bewegung.

Anmerkungen

- 1 K. Allerbeck/W. J. Hoag, Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven, München 1985, S. 29.
- 2 An dieser Stelle danken wir für die freundliche Unterstützung einiger Kolleginnen und Kollegen, ohne die unsere Studie nicht zustande gekommen wäre.
- 3 Im folgenden werden nur Zusammenhänge mitgeteilt, die mindestens auf dem 1 %-Niveau signifikant sind.
- 4 91,1 % der Gymnasiasten und 96,8 % der Gesamtschüler haben ein eigenes Zimmer. Über kein eigenes Zimmer verfügen 17,5 % der Hauptschüler.
- 5 Vgl. hierzu auch die Ergebnisse bei J. Bähr, Eine aktuelle Befragung zum Mediengebrauch von Schülern. In: Musik und Bildung 1984, S. 520.
- 6 Allerbeck/Hoag, a.a.O., S. 22: „Einen Faktor, der durchschnittlich zwei bis drei Stunden am Tag eine Rolle spielt, sollte man nicht übersehen.“
- 7 Bestätigt wird dieses Ergebnis durch die jüngsten Einschaltquoten des ZDF. Danach stehen bei 16 — 19jährigen Jugendlichen Fernsehsendungen mit Pop-Rock-Musik in der Beliebtheit an erster Stelle, (mitgeteilt in der ZDF-Sendung Die große Bilderflut. Jugend und Medien vom 31. 10. 1985).
- 8 Vgl. Bähr, a.a.O., S. 519.
- 9 Z. B. D. Baacke, „An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt“. Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen. Fünfzehn kondensierte Aussagen. In: Musikpädagogische Forschung, Band

- 6: Umgang mit Musik, hrsg. v. H. G. Bastian, Laaber 1985, S. 17: „In der Mediendiskussion wird dies meist übersehen: Daß Radio, Schallplatte und Schallplattengerät, Rekorder, Walkman zu den zentralen medialen Grundausrüstungen junger Leute gehören und für sie eine erheblich größere Rolle spielen als etwa das viel diskutierte Fernsehen!“
- 10 Vgl. u. a. W. Pape, Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974, S. 57ff., und D. Wiechell, Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt/M. 1977, S. 161ff.
- 11 Vgl. hierzu die Ergebnisse bei Allerbeck/Hoag, a.a.O., S. 45.
- 12 „Ich bin am liebsten unter“, „ich habe nichts dagegen“, „ich fühle mich unwohl unter“, „keine Angabe“.
- 13 Eine getrennte Verwendung der Kategorien Pop- und Rockmusik erschien aufgrund des jugendlichen Sprachgebrauchs sinnvoll. Während Rockmusik mit ihren verschiedenen Teilstilen nach wie vor als Symbolträger differenter Jugendszenen dient, markiert der Begriff Popmusik diejenigen Produktionen, die zur Zeit ihrer Entstehung in dominanter Weise den aktuellen Zeitgeschmack repräsentieren, d. h. gruppenübergreifend rezipiert werden. Die musikalischen Elemente können verschiedenartiger Herkunft sein und sich ohne weiteres mit Stilen der Rockmusik überschneiden. Die Abgrenzung Popmusik — Rockmusik erfolgt somit vorrangig aufgrund sozialstruktureller Bezugsgrößen.
- 14 „Rock“, „Rock-Pop“, „Pop“, „Pop-Schlager“ und „Schlager“.
- 15 Nicole, Nino de Angelo, Peter Alexander und Roland Kayser. Weitere Namen wurden nicht genannt.
- 16 Diese Folge ist leicht nachzuvollziehen, wenn man z. B. die für den amerikanischen Markt neu arrangierten englischsprachigen Versionen der Nena-Titel mit New-Romantic-Produktionen der jüngsten Vergangenheit vergleicht.

Prof. Dr. Winfried Pape
 Buchnerstraße 1
 D-6300 Gießen

Bert Beck
 c/o Institut für Musikwissenschaft/Musikpädagogik der
 Justus-Liebig-Universität Gießen
 Karl-Glöckner-Straße 21
 D-6300 Gießen

Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung Mit Bundes- und Landessiegern „Jugend musiziert“ im narrativen Gespräch¹

HANS GÜNTHER BASTIAN

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

Andreas B., Jahrgang 1968, mit vier Jahren erste Spielversuche auf einer Clarina mit farbigen Tasten, mit knapp 6 Jahren erster Klavierunterricht, mit sieben und acht erste Erfolge bei Jugend musiziert“, mit zwölf Schüler des Hannoveraner Klavierpädagogen Kämmerling, mit vierzehn I. Bundespreis in Altersstufe II, mit sechzehn 1. Bundespreis in Altersstufe III, im gleichen Jahr Teilnahme am Eurovisionswettbewerb in Genf, daneben erfolgreiche und vielbeachtete Klavierkonzerte in der Alten Oper (Frankfurt) und im Herkulesaal (München), mit 16 Jahren von einer namhaften Konzertdirektion für 11 Konzerte pro Jahr verpflichtet. Sein momentaner Wunsch: ein Klavierkonzert mit den Berliner Philharmonikern.

Seine Presse: Lässiger Wunderknabe — Laßt ihn nur stürmen — Wunderpianist — Ein großes Klaviertalent mit Zukunft — Der Erfolg hat auch Beängstigendes — 13jähriger auf Chopins Spuren — ... und Joachim Kaiser schreibt in der Süddeutschen Zeitung: „*Was an diesem bemerkenswerten Klavierabend geschah, war aufregender als vieles fabelhaft virile Virtuosentum ... Der junge Mann bewies sich als bemerkenswert lyrisches Talent. Ein 16jähriger Künstler hört jene Innigkeiten aus großer abstrakter Musik heraus, die seinem Lebensgefühl entsprechen. Ohne Pose, ohne altkluges Gebaren die irrsinnigen schweren Sprünge [in Chopins h-moll Scherzo, B.] trafer genauer als in ihren letzten Konzerten Pollini und Horowitz . Bachs Debut hat in manchem an den jungen Bruno Leonard Gelber erinnert, eine beträchtliche Hoffnung . . .*“ (Kaiser 1985, S. 9).

Traumkarriere einzelner oder Karrieretraum vieler — vor allem jener, die jährlich über die Bundeswettbewerbe Jugend musiziert“ (JM) für Schlagzeilen zumindest in der regionalen Tagespresse sorgen? Paradigma für Erfolgsleitern musikalischer Talente — exemplarisch also auch für die Biographien der Jugendlichen unserer Studie?

Doch Vorsicht, allzu voreilig und enthusiastisch sollten wir frühe Karrieren nicht einläuten, ein Gegenbeispiel ist schnell zur Hand: Nach mehrfachen Preisen bei Bundeswettbewerben JM, trotz Meisterkursen und Unterricht bei renommierten Instrumentallehrern, nach Studium bei Prof. L. in Genf,

wird Monika² im Alter von 21 Jahren mitgeteilt, daß ihr Rhythmusempfinden, ihr musikalisches Gehör und ihr Intonationsvermögen für den Beruf des Orchestermusikers nicht ausreichen. Monika gibt daraufhin ihr Studium und ihren über viele Jahre zielstrebig verfolgten Traum von der Orchestermusikerin oder Solistin auf. Ihre Querflöte ruht seither unberührt in der Schublade, zum Leidwesen der nicht nur finanziell arg gebeutelten Eltern.

Welche lebensgeschichtliche Krise muß hinter einer solchen Erfahrung stehen, der Traum eines Lebens mit Musik wird zum Trauma. Haben technischer Drill und Perfektionismus, gepaart mit übermenschlichem Ehrgeiz, eine Begabung suggeriert, die sich nicht als solche bewährte?³

Zielsetzung

Über lebensgeschichtliche Erzählungen (strukturierte Narrationen) instrumentaler Talente (Bundes- und Landespreisträger JM = pragmatische Definition von musikalischer Begabung) werden biographische Textmaterialien unter folgenden Strukturvorgaben (Fragestellungen) in etwa 3-4stündigen Gesprächen mit den Jugendlichen (und getrennt davon mit Eltern) ermittelt und ausgewertet. Im einzelnen:

1. Kindheit und Elternhaus: Begabungs„entdeckung“ und erste Förderung, familiäre Musiktradition, Sozialmilieu („Bildungskapital“, Normen- und Wertorientierungen), Erziehungsklima, Einfluß von Eltern und/oder Geschwistern ...
2. Instrumentaler Werdegang: von der Erstbegegnung mit einem Instrument bis zum Erfolgsinstrument, „Schlüsselerlebnisse“, Weichenstellungen, erster Unterricht und erster Lehrer, Lehrerwechsel und ihre Gründe, Entwicklungsschübe und ihre Auslöser, Krisen und ihre Überwindung, Druck zum Üben, „Einzelhaft“ am Instrument, Fragen der Instrumentalpädagogik (Technik, Interpretation, Analyse), spieltechnische Schwierigkeiten, stilistische Entwicklungen, Neue Musik, Ensemblesmöglichkeiten, Berufsperspektiven ...
3. Schulzeit: Erfahrungen mit Musiklehrern, Musikunterricht (Inhalten und Methoden), Mitschülern, Schule insgesamt, Leistungen als Schüler, Fachinteressen, Lernen für die Schule und Üben am Instrument als Konflikt, Bekanntheit als junger Künstler im schulischen Umfeld, Fragen der schulischen Entlastung instrumentaler Talente ...

4. Freizeit, Freunde, Medien: von außermusikalischen Interessen und Aktivitäten, Kontakte zu Freunden und was sie bedeuten, Stellenwert von Fernsehen, Radio und Schallplatte (bzw. Cassette), politische/pädagogische Engagements, Zwischentöne von Klassik zu Rock, Discotheken, Walkman ...
5. Musikalische Lebenswelt: Funktionsbestimmungen, Musik als Gebrauchsgegenstand und/oder ästhetisch-intellektuelle Herausforderung, Fixierung auf Instrument oder Interesse an Musik, Publikum, Kritik und Selbstkritik, Selbstanspruch, Persönlichkeit (Selbst- und Fremdbild), Fixpunkte einer Lebensgeschichte, Jugend heute, Musik in unserer Gesellschaft, Träume und Phantasien in und mit Musik, Lebensentwürfe ...
6. Der Wettbewerb „Jugend musiziert“: Erfahrungen, Kritik, Juroren, Beratungsgespräche, Jugend kämpft oder Jugend musiziert, Solidarität, Begegnung oder Konkurrenz, Anschlußmaßnahmen, Änderungswünsche ...

Ziel ist die Konstituierung musikalischer Lern- und Lebensgeschichten, die Erkenntnis individueller und interindividueller Prozeßstrukturen musikalischer Förderung und Entwicklung, die Herausbildung von Identität bei musikalischen Talenten, Form und Gehalt musikalischen Lernens mit dem Ziel der Überwindung der Disjunktion von musik-/instrumentalpädagogischer Theorie und Praxis. Die Ermittlung lebensgeschichtlicher Hintergründe und Bedingungen instrumentalen Lernens eröffnet der Instrumentalpädagogik neue Perspektiven zur Optimierung ihrer Ausbildung. Weitere Anwendungsmomente der Studie sind: breiter angelegte Talentfindung, bildungs- und kulturpolitische Förderung musikalischer Talente, Korrektur und Innovation von Ausbildungsdefiziten, pädagogische Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung im schulischen und außerschulischen Bereich, kulturpolitische Entscheidungshilfen . Involviert sind damit unterschiedliche musikwissenschaftliche Interessen:

Musikpsychologie: alltagspsychologische Begabungsdefinitionen, Begabungsfindung und erste Förderung, Beobachtung und Deutung musikalischer Entwicklung in der Retrospektive der Talente (Zeitraum von 10-15 Jahren); *Musiksoziologie:* Lebenspraxis, Normen, Werte, Orientierungen, Perspektiven einer Jugendkultur, die sich „aktiv“ mit sogenannter klassischer Musik auseinandersetzt, quasi eine Vergleichsgruppe zur rockmusikalischen Jugend;

Musik/Instrumentalpädagogik: Instrumental pädagogische Ansprüche in der Kritik von Talenten, Erfahrungen über Schübe und Krisen, Defizite, Hilfestellungen, Instrumentallehrer, Musikschulen, Sinn und Funktion von Wett-

bewerben aus der Sicht Betroffener; Erfahrungen mit Musikunterricht, Musiklehrern in allgemeinbildenden Schulen, musikcurriculare Konzepte und Innovationsvorschläge in der Sicht semi-professioneller Musiker.

Theoretische Vorgaben

Auf eine a-priori Theorie zum Wesen, zur Entdeckung, Förderung, Entwicklung, Lebenswelt musikalischer Begabung in Person von Bundesteilnehmern JM wird verzichtet. Eine Talenttheorie ist eher Endziel der Studie. Zum einen wissen wir sehr wenig über diese Jugendkultur, die eher zum Tummelplatz von Vorurteilen geraten ist, zum andern würde eine solche Vorweg-Theorie methodologisch der Eigenart qualitativer Sozialforschung widersprechen. Dies bedeutet andererseits nicht, daß ein Forscher kein Netz von Fragestellungen und Hypothesen besitzt, in das privat- und fachtheoretisches Vorverständnis einfließt. Solche Hypothesen werden aus Gründen des hier verfügbaren Raums vernachlässigt und an anderer Stelle ausführlich vorgestellt, kommentiert und begründet.⁴

Zur Methode — Forschungsphasen und Stichproben

Die natürliche Komplexität von Lebensgeschichten verlangt nach einer methodischen Entscheidung, die zwischen hermeneutisch-qualitativer und empirisch-quantitativer Forschung vermittelt. Beide forschungsmethodische Ansätze sind wesentlich zwei Forschungsphasen zugeordnet.

Phase 1:

Narrative Interviews (N = 60) zur Ermittlung umfassender biographischer Materialien. Die Stichprobe wird bestimmt nach:

Alter (Altersgruppen II, III, IV = 11-13, 14-16, 17-21 Jahre, wobei die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Interviews zwei bis drei Jahre älter sind), Instrument (berücksichtigt wurden Klavier, Orgel, Streicher, Holz- und Blechbläser, um eine instrumentalspezifische Heterogenität zu gewährleisten),

Qualifikation (d. h. Erfolg auf Bundesebene: 1. Preisträger in Leistungsstufe 1 und Teilnehmer mit „nur“ Leistungsstufe 2 oder 3),

Geschlecht (eine Gleichverteilung wird angestrebt, ist jedoch von den Kriterien ‚Instrument‘ und ‚Qualifikation‘ abhängig).

Die Interviews (Dauer: 3-4 Stunden) sind gekoppelt mit einem Begleitfragebogen, der abfragbare Bereiche erfasst: demographische Daten, Teilnahme an Wettbewerben, Preise, Auszeichnungen, Konzerttätigkeit, Unterrichtsinstitutionen, schulische Leistungen, Hobbys, soziale Familiensituation, Medienkontakte, Bewertung von Musik-Genres, Freizeitinteressen, Selbst- und Fremdeinschätzung (Persönlichkeitsbild über SD), Einstellungen zu gesellschaftlichen Fragen, Zukunftsdenken, Berufsperspektiven, u. a. Das Gespräch mit den Jugendlichen wird ergänzt durch ein anschließendes Elterngespräch, in dem die Lebensgeschichte aus Erzieher Sicht unter leitfadenorientierten Aspekten erzählt wird. Manches kann ergänzt werden, was die Jugendlichen selbst vergessen haben.

Auswertung: Transkription aller Tonbandprotokolle — computergesteuerte Inhaltsanalyse (OCP—Oxford Concordance Program).

Phase 2:

Repräsentative Befragung (N = 2000) von Bundes- und Landesteilnehmern JM, Konstruktion eines Fragebogens auf der Basis der Ergebnisse der biographischen Phase 1. Ausdehnung auf Landesteilnehmer, um auch jene Jugendlichen zu erfassen, die die Bundesebene nicht „schaffen“, hier: Frage nach Hintergründen und Ursachen für das vorzeitige Ausscheiden und die motivationalen Folgen.

Auswertung: quantifizierende und inferenzstatistische Analyseverfahren. Ein clusteranalytischer Ansatz soll zu einer Differenzierung und Strukturierung der Begabten-Population führen.

Sehr vorläufige Zwischenbilanzen zu ausgewählten Gesprächsthemen⁵

Erste Ergebnisse zum jetzigen Zeitpunkt zu veröffentlichen, bereitet eher Unbehagen denn statistisch abgesichertes Sicherheitsgefühl. Die Ausführungen sind eher impressionistisch und journalistisch, sie sind nichts weiter als Erinnerungen an etwa 20 Gespräche. Doch Eklektizismus und Feuilletonismus müssen kein Nachteil sein, sie können mehr als das Zitieren signifikanter Datentabellen über anonyme Kollektiva die Aufmerksamkeit des Lesers wecken. So manche Trendmeldung und deutende Interpretation bedürften

unmittelbarer Differenzierung. Dem Kritiker seien einstweilen Räsonnement und Restriktion zugestanden, Widerspruch und Ergänzung nimmt der Autor dankend entgegen.

1. Der instrumentale Werdegang

Erst- und Erfolgs-(Wettbewerbs-)Instrument sind meist nicht identisch. In vielen Fällen klärt sich etwa zwischen 7 und 11 Jahren das Interesse für ein besonderes Wunschinstrument ab. Eine Differenzierung ist ausgesprochen instrumentenspezifisch, und an den Polen einer Einstiegs-(Zeit-)Skala stehen auf der einen die Streicher, auf der anderen Seite die Blechbläser. Für die einen gilt „Früh übt sich . . .“, für die anderen ist auch eine relativ späte Begegnung kein Hindernis für eine steile „Karriere“. In der frühen Kindheit leisten oft Blockflöte oder Kinderxylophon als Einstiegsinstrumente wertvolle Dienste. In nicht wenigen Fällen wird das Klavier als scheinbar von Eltern für unerlässlich gehaltenes Instrument empfohlen oder gar diktiert, doch solche eher druckvollen Zuordnungen bringen wenig Erfolg, dann und wann sogar Abneigung. Das Besondere am instrumentalen Erfolg der Jugendlichen ist gerade die hundertprozentige Übereinstimmung von instrumentalem Wunsch und Instrumentenwahl, die von vielen apostrophierte Einheit bzw. Eins-zu-Eins-Identität von Instrument und Spieler. Erfolgsinstrument ist das Wunschinstrument, und dieses ist für viele „Teil ihres Körpers“.

Instrumentale „Schlüsselerlebnisse“ sind eher selten. Greifen wir beispielsweise einmal die Blechbläser heraus, dann läßt sich für viele feststellen, daß sie auffällig häufig ihren Anfangsunterricht in Laienmusikgruppen — sei es im örtlichen Spielmannszug, in der Feuerwehrkapelle oder auch im kirchlichen Posaunenchor — haben. Die Qualität dieses instrumentalen Gruppenunterrichts wird in der Erinnerung als ausgesprochen unzureichend kritisiert, was die Jugendlichen zum Lehrerwechsel in eine Musikschule bewegt. Hier erfahren sie ihr Instrument in der Regel erstmals als künstlerisches Instrument und arbeiten technische Versäumnisse auf. Die Karriere der Blechbläser (z. B. Posaune) kann sehr steil ausfallen: mit 11 Jahren erster Musikschulunterricht, mit 13 erste Bundesteilnahme, d. h. bereits Regional- und Landessieger, mit 15 Jahren dann schon der Erfolg des 1. Bundespreisträgers. Inzwischen kann ein erneuter Lehrerwechsel stattgefunden haben. Begegnungen mit Juroren in Beratungsgesprächen bei Bundeswettbewerben führen gewöhnlich zu einem noch qualifizierteren Lehrer, jetzt sind die jungen

Talente im Unterricht von Orchestermusikern (z. B. RSO Frankfurt), oder sie sind Jungstudenten renommierter Instrumentalprofessoren. Diese Erfahrung mit unterschiedlich qualifizierten Lehrern deckt sich mit Ergebnissen einer amerikanischen Studie zur Ausbildung von Hochbegabungen: *„Der erste Lehrer war meist nur von bescheidenem Können, aber warmherzig, machte die Unterweisung zu einem Spiel und sparte nicht mit Belohnungen, bei Pianisten war es oft ein Musiker aus der Nachbarschaft, bei Mathematikern gewöhnlich der Vater. Stets aber bekamen die Kinder Einzelunterricht und die Eltern nahmen daran großen Anteil. Ein zweiter, nun schon kompetenter Privatlehrer sah dann weit stärker auf qualifizierte Fertigkeit und Disziplin. Konzentration auf die Begabung und Ausrichtung auf höhere Ziele setzten ein, sobald Kind und Eltern die überdurchschnittlichen Fähigkeiten deutlich erkannten. Die Familien suchten schließlich einen ‚Meisterlehrer‘, einen der seltenen Experten, die Profis trainieren und ihnen die richtigen Türen öffnen — sie scheuten dafür weder Zeit noch Geld und manche nahmen Reisen quer über den Kontinent in Kauf“* (B. S. Bloom, zit. nach *Der Spiegel* 1982). Ähnliches kann auch für unsere Eltern bestätigt werden, sie scheuen weder Zeit noch Geld für Fahrten zu entfernt gelegenen Hochschulen, was an anderer Stelle unter der Frage der „Opfer“ von Eltern talentierter Kinder ausführlicher diskutiert werden soll.

Der Unterricht bei Instrumentalprofessoren wird genutzt, um selbstempfundene Defizite abzubauen: spieltechnische Schwierigkeiten oder auch Mängel in der künstlerischen Gestaltung, der musikalischen Interpretation. Hier lassen sich keine interindividuellen Akzente setzen, im Trend aber scheint es stärker um eine Perfektionierung der Technik zu gehen, die mit zunehmendem künstlerischen Werkanspruch und mit erhöhtem Lampenfieber — weil die Technik fehlt — vermißt wird. Im Hochschulunterricht wird häufig ein Mangel in der Balance von technischer Arbeit, künstlerischer Gestaltung und musikalischer Analyse empfunden.

Das Sinnverstehen von Musik als Voraussetzung einer werkgerechten Interpretation scheint vernachlässigt zu sein. Dieser verstärkte Wunsch nach Beschäftigung mit Sinnstrukturen von Musik, mit musikalischer Syntax und Logik, mag ein Beleg dafür sein, daß die jungen Talente mehr erwarten als nur eine einseitig technische Fixierung auf ihr Instrument. Wieder andere vermissen die Vermittlung kompositions- und sozialgeschichtlicher Hintergründe eines Werkes, mit dem sie sich monatelang beschäftigen. Musikleistungskurse der Sekundarstufe II scheinen hier allerdings den erwünschten Ausgleich zu schaffen. Training der Physiognomie, Interpretationsfragen und Werkreflexion — dieser dreifache Anspruch in der Kunstinterpretation der

20er Jahre unseres Jahrhunderts — sollten gleichermaßen gewichtet sein. Man will mehr sein als nur ein fingerschneller Akrobat auf seinem Instrument.

Besondere Krisen, in denen die instrumental Talente an ihrer Begabung zweifelten und in denen sie lieber aufgehört hätten, scheint es nicht zu geben. Die zunehmende Qualität ihres Instrumentalspiels — bedingt auch durch qualifiziertere Lehrer — und die erfolgreiche Teilnahme an Wettbewerben JM läßt sie von ihrem Talent überzeugt sein.

Stilistisch legen sie sich nicht fest, sie sind offen für alle Stile und gewinnen jeder Epoche eigene Reize ab. Die Begegnung mit Neuer Musik fasziniert wegen der meist noch nicht entdeckten neuen Spieltechniken und — damit zusammenhängend — der neuen Klangerfahrungen. Das Interesse reicht jedoch nur bei einer Minderheit, um sich über das Instrumentalstück hinaus mit Werken Neuer Musik zu beschäftigen. Ausnahmen gibt es auch hier, wie grundsätzlich einmal betont werden muß, daß es in dieser Gruppe von Talentierten immer wieder Einzelfälle gibt, die sich in diese uniform wirkende Beschreibung nicht einpassen lassen.

Wertvolle Instrumente spielen sie fast alle. Die Erfolge auf Bundesebene animieren die Eltern — nun endgültig vom Talent ihres Kindes überzeugt — zum Kauf eines teuren und bei einer Spezialfirma in Auftrag gegebenen Instruments. Eine Posaune für 7.000 DM, eine Bratsche für 10.000 DM und ein Flügel für 25.000 DM sind keine Seltenheit — eher schon eine in Japan angefertigte Querflöte für 31.000 DM. Und gleich wird betont, daß die Grenzen des hier Möglichen noch lange nicht ausgereizt sind. Ein Jugendlicher spielt auf einem Leihinstrument im Wert von 150.000 DM, das ihm das Land zur Verfügung stellt. In diesen Zahlen steckt bereits auch ein Hinweis auf den elterlichen Background.

Hat sich ein Jungmusiker für einen Beruf mit Musik entschieden, in der Regel für den Orchestermusikerberuf, dann träumt er nicht nur von einem A-Orchester, sondern er hat das Ziel, in einem solchen höherwertigen Orchester zu arbeiten. „*Das Niveau muß schon stimmen*“ ist vielzitiertes Anspruchs der Jugendlichen, und hier stimmt einfach, was Rohlf's befürchtet: „*Im Gegensatz zu vielen Ausländern scheinen unsere deutschen Musiker oft nicht bereit, sich wenigstens beim Berufseinstieg um mittlere Positionen in mittleren Orchestern zu bewerben. Die meisten träumen gleich vom ersten Pult*“ (Rohlf's 1984, S. 224). Doch angesichts ihrer Anstrengungen, ihres Ehrgeizes und ihrer frühen Erfolge bei Bundeswettbewerben ist ein solcher Wunsch durchaus verständlich. Wer möchte schon „*in irgendeinem Provinzorchester verkommen*“

oder in einem „*anonymen Orchestergraben versinken*“? Fasziniert sind sie vom Orchestermusikerberuf, weil das gemeinsame Arbeiten an einem Werk das Zusammengehörigkeitsgefühl verstärken kann, soziale und besoldungs-mäßige Nachteile, dirigentenabhängige Berufsarbeit stört sie daher weniger. Nur Schulmusiker wollen sie nicht werden, der Umgang mit Schülern ist zu aufreibend und verhindert den für einen Künstler notwendigen Freiraum.

2. *Alltagsweltliches oder: Das Märchen von der „Einzelhaft am Instrument“*

Vieles wird über das tägliche Übungspensum musikalischer Talente gemutmaßt und befürchtet, von Druck und Zwang seitens der Eltern ist die Rede und von ausbleibenden persönlichkeitsformenden Erfahrungen. Welche Erkenntnisse vermitteln die ersten Gespräche?

Mit dem Üben ist das so eine Sache. Spontan antworten sie: „*Eigentlich übe ich viel zu wenig.*“ Soll damit die Besonderheit des Talents ausdrücklich betont werden, und wird hier nicht maßlos untertrieben? Gedrängt nach Daten, sprechen sie im allgemeinen von etwa 2 Stunden täglich. Bei hartnäckigen Nachfragen wird dann aber auch bestätigt, daß vor Konzerten oder Wettbewerben leicht sechs bis acht Stunden möglich sind. Der Tagesablauf einer Gesprächspartnerin sieht dann wie folgt aus: 6—7 Uhr Üben Blockflöte, 7.30—13.30 Uhr Schule, 14.30—15.30 Uhr Einzelunterricht Blockflöte, 15.30—17.00 Uhr Orchesterprobe, 17.30—19.00 Uhr Üben Klavier, 20.00—22.00 Uhr Üben Hauptfach Violine, 22.00—23.00 Uhr Blockflöte, quasi zur Entspannung. Ein Tag rund um die Uhr mit Musik, der signalisiert, zu welcher hohen Zeit- und Kräfteinvestition diese Jugendlichen bereit sind, um anvisierte Ziele zu erreichen. Es stimmt einfach, was der Dirigent Christobal Halffter anlässlich einer Arbeitsphase des Bundesjugendorchesters resumiert: „*Diese Leute werden niemals müde*“ (ZDF-Dokumentation zum BJO).

Wann aber bleibt Zeit für schulische Aufgaben und für Freundeskontakte? In Tagen besonderer Belastung scheinen manche Lehrer fehlende Hausaufgaben zu entschuldigen — aber nur als Ausnahme, denn die Allgemeinheit der Lehrer hat vom außerschulischen künstlerischen Engagement der Jugendlichen kaum Kenntnis. Schule und Leben der Schüler stehen hier wieder einmal in jener beklagenswerten Differenz, die Schüler nicht selten zu anonymen Lernobjekten macht.

Talente scheinen keinen elterlichen Druck zum Üben geschweige denn „Einzelhaft am Instrument“ verspürt zu haben. Sie sind so intrinsisch motiviert, daß schon die elterliche Nachfrage zum täglichen Übungspensum als überflüssig betrachtet wird. Man weiß selbst, was man will und was man sich (oder doch auch den Eltern?) schuldig ist. Freilich ist darüber nachzudenken, ob diese erfolgreichen Jugendlichen mittlerweile anfänglichen Druck der Eltern nicht erinnern oder aufgrund ihrer Fortschritte und der Verselbständigung des Übens einfach wegrationalisiert haben. Was die Bereitschaft zum Üben und zum Verzicht auf manch andere Interessen (Badefreuden oder Radtouren u. a.) bewegt, ist die zunehmende Qualität des eigenen Spiels, die Erfahrung des permanenten Fortschritts und der Erfolge bei „Jugend musiziert“. Alterstypische Freizeitwünsche werden scheinbar nicht als Entbehrung empfunden.

Druck, Repressalien und Einzelhaft kennen die Jugendlichen stets nur vom Hörensagen oder aus dem Bekanntenkreis. Schon während der Gespräche wurde ich wiederholt darauf aufmerksam gemacht: *„Wenn Sie zu dieser Familie kommen, dieser Vater oder diese Mutter, die mit totalen Scheuklappen ihr Kind trainieren, da werden Sie . . .“* Jetzt gibt es plötzlich jene Vorurteile, von denen die Öffentlichkeit weiß: animalisches Training bis zur Schmerzgrenze, unbändiger und meist unbelohnter Ehrgeiz, „Eislaufmütter“, die ihr Leben ganz in die Karriere des Kindes investieren. Ein Jugendlicher erzählt vom bemitleidenswerten Verwandten: *„Die erfolgreiche Teilnahme an einem Landeswettbewerb war Bedingung für die Anschaffung eines neuen Fahrrads. Das Fahrrad wurde vorzeitig gekauft und dem Jungen täglich als Stimulans präsentiert. Doch, wie es kommen muß, der Landeserfolg blieb aus! Die erziehungsrigide, penetrante Konsequenz der Eltern: Das Fahrrad verschwand. Zur Frustration über den nicht erreichten musikalischen Erfolg kam der schmerzhafteste Verlust des so sehnlich erwünschten neuen Fahrrads“* (aus der Erzählung eines Bundesteilnehmers). Ein solches Erziehungsklima kann freilich dazu führen, daß eine 18jährige am Tag ihres Geburtstags das Elternhaus verläßt und mit dem Vorwurf eines langjährigen Drills und einer „Einzelhaft am Klavier“ die Brücken zum Elternhaus über mehrere Jahre abbricht. Doch wie gesagt: Solche Fälle kennen sie vom Hörensagen, aus dem Bekannten- oder Verwandtenkreis; in meinen Gesprächen sind sie mir bisher nicht begegnet.

Wo finden sich also jene Jugendlichen, die in ihren eigenen Augen die „Erfolglosen“ die „drop outs“ und in den Augen der Eltern die „Verlierer“ sind? Eine Ausweitung der Population auf jene Jugendlichen, die in Regional- oder Landeswettbewerben vorzeitig ausscheiden, scheint zwingend geboten.

Freilich ist auch bei Bundesteilnehmern über eine Art von „psychischem“ Druck nachzudenken, der viel subtiler angelegt ist und wirksamer sein kann. Gemeint ist die moralische Verpflichtung, die entsteht, wenn Eltern teure Lehrer und teure Instrumente finanzieren, also für die höchstförderlichen Rahmenbedingungen sorgen. Kommt dann — wie in vielen Fällen bestätigt — hinzu, daß Eltern seit Jahren auf Urlaubsreisen verzichten, der Kauf eines längst überfälligen neuen Wagens verschoben wird, daß ein abgetretener Teppich weiter Dienst tun muß, dann kann die innere Verantwortung entstehen, den elterlichen Entbehrungen mit Anstrengung, Fleiß und auch Erfolg einen Ausgleich zu bieten.

In den Elterngesprächen wird bestätigt, daß niemals Druck auf die Kinder ausgeübt worden sei, sondern daß Geduld, Interesse und Einfühlungsvermögen die Kinder begleiteten. Im Gegenteil: Manche Eltern können sich sogar die Androhung eines zeitlich begrenzten Instrumentalverbots leisten, wenn schulische Leistungen sinken. Apropos „Schule“: Sie steht in den meisten Fällen vor dem Instrument. „*Erst einmal abschließen*“ ist die vielgeforderte Devise. Die schulische Qualifikation rangiert vor dem künstlerischen Erfolg, da die spätere Tätigkeit als Berufsmusiker ohnehin mit allen möglichen Unwägbarkeiten belastet ist. Nur in wenigen Ausnahmen wird der vorzeitige schulische Abbruch akzeptiert, dann z. B., wenn der Sohn 1. Solo-Posaunist bei den D. Sinfonikern wird oder einen Vertrag beim Radio-Sinfonie-Orchester Berlin in der Tasche hat.

Daß die instrumentale Ausbildung den Eltern „Opfer“ abverlangt, wird spontan bestätigt, wobei der entbehrungssuggestierende Begriff des „Opfers“ nur eingeschränkt akzeptiert wird. Man empfindet anders, so eine Mutter: „*Was kann es Schöneres geben, als dem Trio-Spiel seiner Kinder aus dem Nachbarzimmer zu lauschen?*“ oder: „*Musik ist das Leben meines Kindes, das Kind ist das Leben der Eltern, also ist das Ganze mein Leben!*“

In manchen Familien wird das tägliche Üben Gegenstand gemeinsamer Beratung. Spielen nämlich — wie häufig vorkommend — mehrere Geschwister ein Instrument, kann die Verteilung der Übezeiten und -räume zum Konflikt werden. In einem Beispiel wurde nach dem Mittagstisch beraten, wer wann wo üben darf. Dabei kommt einem das Bild in den Sinn: Aus dem Schlafzimmer klingt die Oboe, aus dem Kinderzimmer die Flöte, aus dem Erdgeschoß das Klavier, aus der Dachnische das Englisch-Horn, aus dem Keller die Posaune — Fensterläden sind geschlossen, um Nachbarn nicht überzustrapazieren. Keine Karikatur! In vielen Fällen meiner familialen Begegnungen durchaus denkbare Familienidyll.

Übereinstimmend mit Bloom kann ein relativ strenges Leistungs- und Arbeitsethos im Elternhaus registriert werden, das auch die Kinder sehr früh prägt. Die Anerkennung von Leistung und Erfolg wird auch bei unseren Talenten ein starker Antrieb zum Üben, zum Weitermachen und -kommen sein.

3. Notizen zur Lebenswelt

Die biographischen Portraits „Das Instrument bestimmt mein Leben“ und „Musik ist mein Leben“ haben kaum etwas gemeinsam. Der ersten Aussage liegt etwa die von Frisius (1972, S. 329) geäußerte Hypothese zugrunde: *„Ein Pianist . . . ist der Gefahr ausgesetzt, die Klaviermusik für zentral zu halten und andere Musik allenfalls auf dem Umweg des Klavierauszugs zur Kenntnis zu nehmen. Die Spezialisierung auf ein Einzelinstrument kann also zu einer Verengung des musikalischen Horizonts führen . . .“*

Weit gefehlt für unsere Begabungen: Bundesteilnehmer JM sind instrumentale und künstlerische Multitalente, sie spielen Zweit- und Drittinstrumente und nicht nur so nebenbei. Ein Jugendlicher gewinnt mit der Blockflöte den 3. Bundespreis der Altersstufe 4 und erreicht auf demselben Wettbewerb mit der Oboe Leistungsstufe 2. Eine Flötistin, die im BW L 3 erzielt, wird im nächsten Wettbewerb mit ihrem Hauptfach Violine antreten. Und bei vielen reicht das Niveau im Zweitinstrument für die Teilnahme an Regional- und Landeswettbewerben.

Doch die Talentiertheit weist über eine rein instrumentale hinaus: Eine Bratschistin gewinnt den Vorlesewettbewerb ihres Landes, ein Posaunist kopiert Dürer-Bilder täuschend ähnlich und gestaltet ganze Häuserwände mit Naturbildern, eine Oboistin schreibt Gedichte und gewinnt den 1. Preis ihres Landes. Der oben zitierte Flötist schreibt ein Avantgarde-Stück für Blockflöte, das mit dem Sonderpreis der Wettbewerbsstadt ausgezeichnet wird. Eine 19jährige spielt ihre ersten Rundfunkkonzerte ein, feiert Erfolge nach einem Klavierkonzert mit einem renommierten Staatsorchester und erzielt im Abitur die Traumnote 1,0. Solche Schul-Orchideen sind in dieser Stichprobe keine Seltenheit. Wieder ein anderer schreibt Kurzgeschichten, die in Schülerzeitungen veröffentlicht werden. Ein Klarinetist interessiert sich für Historie, erstellt eine Studie über *Judenverfolgung in Ludwigsburg* und wird mit einem Preis des Bundespräsidenten ausgezeichnet. Als alternative Studienperspektiven werden neben Musik bzw. Instrument genannt: Medizin, Infor-

matik, Elektrotechnik, Wirtschaftsjournalistik, Politik oder Philosophie. Eines ist sicher: Diese Jugendlichen wissen, was sie wollen, ihr Ehrgeiz auf dem Instrument hat sie lebensmäßig in dem Sinne geprägt, daß sie Ziele, die sie haben, so schnell nicht aufgeben.

Nach meinem heutigen Eindruck ist kaum einer der jungen Künstler auf sein Instrument fixiert, auch der Wunsch nach musikalischer Analyse in der Instrumental Ausbildung ist Ausdruck eines erweiterten Wissensbedürfnisses.

Die Frage, ob ihr Instrument einseitig ihr Leben bestimme, wird engagiert gekontert. Im Gegenteil: Sie glauben „mehr“ als Gleichaltrige zu erleben, sie fänden in Musik ihre Identität, sie seien weniger orientierungslos, und so nebenbei verweisen sie auf ihre Reisen durch alle möglichen Länder (China, Japan, Israel usw.) in Bundes- oder Landesjugendorchestern. Unvorstellbar sei ihnen, wie jemand in der Kunst eine Persönlichkeit werden könne, der seine geistigen Interessen und emotionalen Bedürfnisse auf die instrumentale Karriere begrenze. Niemand könne ein reifer und ausdrucksvoller Künstler werden, der seine Gesamtpersönlichkeit vernachlässige. Ich kann bestätigen, daß mir geistig und emotional unterversorgte Persönlichkeiten bisher nicht begegnet sind.

Was bedeutet nun die Funktionsbestimmung „Musik ist mein Leben“? Betont wird eine ästhetisch-intellektuelle Funktion von Musik: Klassische Musik ist ein Kunstgegenstand, der die geistige und praktische Auseinandersetzung lohnt. Sie läßt Individualität in der musikalischen Interpretation zu und trägt zur Identifikationsfindung junger Menschen bei. Nicht Drill und Perfektionismus sind das Primäre, sondern die ästhetische Bereicherung in der künstlerischen Gestaltung. Alle Jugendlichen betonten zwar übereinstimmend, wie wichtig ihnen die Technik zur Beherrschung des Instruments ist, wie ehrgeizig sie diese vervollkommen, daß dies aber letztlich zu einem differenzierteren, intensiveren individuellen Erlebnis führen müsse, zu einem eigenen nuancierten Klangbild. „Technik vor Kunst“ ist ihnen keine Interpretationsmaxime, und in der Wettbewerbskritik wird laut, daß hier schon eher Technik vor Musikalität und künstlerischer Gestaltung überbewertet werde.

Interessant mag sein, daß sie sich für Vorbild-Interpreten nicht erwärmen können; sie sind junge Individualisten, und Epigonen möchten sie schon gar nicht sein. Das Hören eingespielter Stücke durch renommierte Interpreten ist ihnen meist nicht mehr als Auslöser oder bisweilen auch Korrektiv, niemals Imitationsvorlage. Und an den Wänden der Jugendzimmer sucht man

sie vergebens: Philipp Jones, Alfred Brendel, Vladimir Horowitz, Hans Martin Linde oder Frans Brüggen.

Musik hat aber auch funktionalen Wert, ist Gebrauchsgegenstand, erfüllt bei den meisten Talenten die der Massenmusik eigenen Funktionen der Ablenkung, des Trostes, der Entspannung und des Ausgleichs, wenn man so will: der psychischen Stimulation. Musik fungiert als meditatives und quasi-therapeutisches Medium: „*Wenn ich Wut hab, geh' ich hoch und schrubb' auf meiner Geige*“ (18, w.). Die von Adorno (1962) seinerzeit beklagte Umfunktionalisierung von Kunstmusik wird von den jungen Talenten praktiziert, sie bedienen sich ihrer wie andere der Rockmusik. Musik wird jenseits aller Kunstfunktion instrumentalisiert. Das ist gut so, denn dieser gebrauchsmäßige Umgang mit klassischer Musik hinterläßt den sympathischen Eindruck des Menschlich-Allzumenschlichen auch bei begabten Menschen, die Gefahr laufen könnten, im „*polemischen Apriori*“ (Adorno 1965, S. 110)⁶ von Kunstmusik eine Chance zu sehen, sich noch weiter vom Normalhörer abzusetzen. Die Jugendlichen sind kritischer und realistischer, als man ob ihrer frühen Erfolge und frappierenden Leistungen annehmen könnte. Angesprochen darauf, ob sie sich als „Wunderkinder“ fühlen oder derart von der Umwelt bezeichnet werden, reagieren sie schroff ablehnend. Die Frage ist ihnen belästigend unangenehm, und sie verweisen allenfalls auf den Gebrauch dieses hypertrophen Etiketts in überzogenen, provinziellen Musikkritiken der Tagesfeuilletons. Da ist von „*Teufelskerlen*“ die Rede oder wird die Aura von Wunderkindern indirekt erzeugt. Beispiel: „*Mit einer nachdrücklichen Leistung stellte sich die neunzehnjährige Pianistin, erfolgreiche Teilnehmerin verschiedener Wettbewerbe (ihren bislang letzten ersten Preis errang sie im Januar dieses Jahres beim Grottrian-Steinweg-Wettbewerb), ein weiteres Mal als Solistin mit beachtlichen Qualitäten vor. Eine auffällige Erscheinung im Musikleben . . . Die technischen Fertigkeiten sind bis ins diffizilste Detail hochentwickelt ... ausgeprägt ist ein schier untrügliches Gespür für bewegliche musikalische Gestalten oder für Stimmungsgehalte einzelner Passagen . . . Selbst den brilliantesten Passagen des Konzerts versagte sie die Äußerlichkeiten eines pointierten Anschlags, dem Passagenwerk die Brillanz gläsernharter Klarheit. Stattdessen entwarf sie genaue musikalische Bilder: von den ausgekosteten Farbvaueurs der ersten Takte zur ironischen Eleganz des Allegro scherzando, das der Pianistin gar gelöster, unaufwendiger geriet als dem Orchester des D. Staatstheaters und doch mehr als nur beiläufige Spielfreude war*“ (D. Echo, 10. 7. 85 [Die Rede ist von der Interpretation des 2. Klavierkonzerts g-moll, op. 22, von C. Saint-Saens]).

Wie erstaunlich, daß die jungen Leute ob solcher Lobeshymnen und „*langanhaltender Bravorufe des Publikums*“ auf dem Teppich bleiben. Sympathisch ihre realistische Einschätzung einer beruflichen Zukunft mit Musik: das Wissen um hochkarätige Konkurrenz, das Wissen um die Energie, als Berufsmusiker oder gar als Solist stets auf konstante Glanzleistung trainiert zu sein — ein Lebensziel, das von den noch Unentschlossenen in Zweifel gezogen wird. Man will sein Leben nicht dem unmenschlichen Streß einer Solo-Karriere opfern, was doch — wenn auch unausgesprochen — auf „andere“ Lebensqualitäten hindeutet, die neben dem Erfolgsstreben mit Musik nicht aus dem Blickfeld geraten sind. Dauernd in Hochform sein zu müssen, wird als Belastung gedacht. Eine Mutter: „*Einen Beruf anzustreben, in dem man keine Fehler machen kann, halte ich für nicht empfehlenswert.*“ Mag sein, daß darin auch ein Stück Resignation vor einer übermächtigen Konkurrenz steckt, ein vorsichtiges Sich-offen-Halten für andere Berufswege, „*wenn's doch nicht klappt*“ Sie wissen, wie wenig ihnen auch ein Bundespreis JM nutzt oder ein qualifiziertes Examen, weil ein Probevorspiel im Orchester alle Referenzen überflüssig machen kann. Wenn man von offizieller Seite aus fragt, wo die vielen jugendlichen Preisträger und BJO- oder LJO-Mitglieder als qualifizierter Orchesternachwuchs bleiben, dann liegt sicher hier ein Grund. Ein Leben mit Musik, aber ein Beruf ohne Musik ist eine wiederholt — zumindest alternativ — gedachte Lebensperspektive.

Zum Realitätsempfinden der jungen Talente gesellt sich ihr ausgeprägtes Kritikbewußtsein. Fern jeder falschen Selbstbespiegelung gehen sie kritisch um: mit dem Stellenwert von Kunst und Musik in unserer Gesellschaft, mit dem Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, mit dem frühen Instrumentalunterricht und vor allein und in erster Linie mit sich selbst. Diese Selbstkritik war die einzig eher unangenehme Erfahrung in meinen Gesprächen, weil sie, überhart und überhöht, natürlichen Ehrgeiz und Selbstanspruch weit hinter sich zurückläßt. Man fragt sich unwillkürlich, wie sich überforcierte Eigenerwartungen auf den Freund, den Lebenspartner auswirken, wo der Freiraum für Fehler und Nachlässigkeiten bleibt. Die Selbstkritik der jungen Talente ist ein überauffälliges Merkmal, und sie ist sicher ein Effekt der Ausbildung: immer genauer, immer besser, immer höhere Ansprüche, die Leistungsschraube ständig weiterdrehen, keine Lässigkeiten oder Schlampereien dulden, immer neue Ziele. „*Dilettantismus kann mich tödlich nerven*“ (17, w.). Die Grenzen dieser Selbsterziehung scheinen schier nicht erreichbar. Hier wird die Lebenstauglichkeit, die Lebensqualität ins Spiel zu bringen sein, wenn sich dieser nahezu unbändige Ehrgeiz auf die gesamte

Lebens- und Berufswelt überträgt und zum Überforderungssyndrom wird. Nicht der Applaus des Publikums beispielsweise und schon gar nicht die pauschalen und generösen Wohlgefallensbeweise „*inkompetenter Leute*“ nach Konzerten bedeuten etwas, sondern die Selbstbewertung und die Kritik *eines* Fachmanns: des Instrumentallehrers. Sie wollen es genau wissen: wo denn eine Triole verschleppt wurde, eine Klangpassage Gestaltung vermissen ließ oder eine Tarantella des Finalsatzes schärfere Markierungen vertragen hätte. Das Maß ihrer Selbstkritik und auferlegten Arbeitsmoral macht sie für mich schon eher zu Außenseitern, denen das Leben im Menschlich-Allzumenschlichen schwerfallen mag. Fragt man ihre Eltern, ob ihre Kinder noch Kinder seien, verweisen sie wiederholt darauf, wie umweltvergessen sie noch als 13jährige mit kleineren Geschwistern im Sandkasten spielten. Nur: lange konnte das Spielen nicht währen, denn die Pflicht (falsch! der eigene Wunsch) zum täglichen Üben rief! Kritische Töne schlug nur ein einziger Vater an, dessen Tochter die Instrumentalausbildung aus Gründen mangelnder Qualifikation mit 21 Jahren abgebrochen hatte. Hier ist dann die Rede von jenem fast krankhaften Ehrgeiz: „*Ich mußte sogar manchmal sagen: ‚Du, denk‘ an deine Gesundheit; denk‘ an die Schule, das Abitur soll ja nicht allzu schlecht ausfallen. Übe weniger und geh‘ mal ein bißchen spazieren. Also ich mußte sie nie zum Üben anhalten, ich mußte sie eher aus dem Musikzimmer runterholen. 5, 6 Stunden Üben am Tag war ein ganz normales Programm und zwar in fast schon stupider Art, wie ich es als Geiger, der ich auch 1 bis 1 1/2 Stunden jeden Tag übe, nie fertig brachte. Sie hat also die schwierigeren Etüden ab einem gewissen Schwierigkeitsgrad nach oben, ganz gleich ob sie alles beherrschte oder nicht, heruntergenudelt. Von vorne nach hinten, von hinten nach vorne, immer schneller und schneller und das Metronom wurde immer höher gestellt. Und dann kamen Tonleiterübungen und am Schluß erst, nachdem sie schon lange gespielt hatte, dann kamen Konzerte, Etüden, und das wurde jeden Tag abgespult*“ (Vater).

Ausblick

Die Fülle des zu erwartenden biographischen Materials über Lebensgeschichten musikalischer Begabung wird bei etwa 60 drei- bis vierstündigen Gesprächen nahezu unüberschaubar sein. „*Hilfe, ich ersticke in Texten*“ ist bereits heute eine treffende SOS-Reaktion in der Bewältigung narrativer Textproto-

kolle und das ‚pru-limit‘ des Computerprogramms bereitet uns Auswertungsprobleme, die noch ungelöst sind. Doch eines ist sicher: Wir erwarten ein musikpädagogisch einzigartiges Quellenmaterial, das uns aus der Sicht musikbegabter junger Menschen Stellung nehmen läßt zu wichtigen Fragen unseres Fachs: zur Entdeckung, Förderung und Entwicklung musikalischer Begabung, zum Persönlichkeitsbild musikalischer Talente, zu deren Kritik an schulischen Institutionen wie an Bildungs- und Kulturpolitik, zu Problemen in der instrumentalpädagogischen Ausbildung, zur Frage der Hochbegabungsförderung, zur Freizeitgestaltung, zu Medien- und Gesellschaftskontakten Begabter, zu erzieherischen Erfahrungen mit talentierten Kindern aus der Sicht betroffener Eltern, zu Träumen und Phantasien, aber auch Lebens- und Berufsperspektiven junger Menschen, für die nach meinem heutigen Forschungsstand jene Vermutungen zutreffen, die die Jugendlichen als vielseitig begabt, als Individualisten auf der Suche nach Identität, als zielbewußt und zielstrebig, als weniger orientierungslos als viele Gleichaltrige, als leistungsbereit und als Antagonisten einer Industrialisierung von Kultur ausweisen. Die Euphorie dieser Charakterisierung spiegelt das Stimmungsbarometer meines gegenwärtigen Forscherengagements, denn die Begegnung mit meinen jungen Gesprächspartnern bringt mir persönlich einen kaum einzuschätzenden menschlichen Zugewinn, der die hohe Zeitinvestition allemal rechtfertigt. Mein momentaner Eindruck ist der, daß wir als Fachleute da Probleme sehen, wo Talente keine haben. Und dazu zählt die mir heute töricht erscheinende Frage, welche Versäumnisse, Entbehrungen oder Interessenrückstellungen ihr instrumentales Engagement mit sich gebracht hätte.

Nur-Instrumentalisten im Sinne einseitiger Fixierung sind mir nicht begegnet; meine jungen Gesprächspartner sind Musiker, daneben auch talentiert zur Komposition, zur Dichtung, zur Graphik, zur Malerei, zur Photographie, und was sonst noch zu nennen sein wird. Ihr Selbstanspruch läßt sie nach ständiger geistiger Auseinandersetzung vor allem in Sachen Kunst suchen. So manche wichtige Differenzierung ist gegenwärtig noch nicht zu übersehen, ein klar konturiertes Persönlichkeitsbild ist nicht lieferbar. Es steht jedoch zu vermuten, daß Uniformierungen im Versuch der Persönlichkeitsbestimmung talentierter Menschen nicht greifen, was letztlich eine Theorie von der relativen Individualität musikalischer Talentiertheit bekräftigte. So wäre beispielsweise — um nur einen Punkt zu nennen — der häufig zitierten Korrelation von musikalischer und mathematisch-räumlicher Begabung das Interesse vieler Preisträger an Sprachen gegenüberzustellen.

Einstweilen beschäftigt mich die von Gespräch zu Gespräch zu registrierende Individualität gemäß jener Jugendforschung, die nach Subjekten fragt. Damit bleibt der Wunsch des Forschers wach, in jene Alltags- und Lebenswelten weiter vorzudringen, so mancher Ungewißheit gewiß. Selbstbewußten und kritischen jungen Menschen über Stunden hinweg zuzuhören, wenn sie ihr Leben erzählen, ist einfach spannend, denn die besten Geschichten schreibt bekanntlich das Leben selbst.

Anmerkungen

- 1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt beim Autor.
- 2 Alle Namen sind aus Gründen der Anonymität geändert.
- 3 Monika selbst war zu keinem Gespräch bereit, weil sie alles, was mit Musik zusammenhängt, hinter sich gelassen hat. Umso offener war der Vater in einem zweistündigen Gespräch über Hintergründe und Versäumnisse in der musikalischen Lernbiographie seiner Tochter.
- 4 Die Studie wird voraussichtlich in zwei Bänden veröffentlicht: Bd. I: Lebensgeschichten musikalischer Begabung. Biographische Porträts — authentische Dokumente (1987); Bd. II: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zu Lern- und Lebensgeschichten musikalischer Begabung (1988/1989).
- 5 Die Genehmigungsbürokratie des Forschungsprojekts verzögerte den zeitlichen Beginn derart, daß beim jetzigen Datenerhebungsstand keine sinnvollen Inhaltsanalysen oder statistischen Analysen gerechnet werden konnten.
- 6 Kunstmusik trägt, weil viele Menschen sie nicht verstehen, einen Stachel des Widerspruchs und der Ablehnung in sich. Daß sie anders ist als die Realität, der sie den Rücken kehrt, wird von vielen als Provokation empfunden, von einem Publikum, das die autonomen Werke gar nicht so schlecht versteht, wenn es sich über deren Unverständlichkeit entrüstet (vgl. Dahlhaus 1978, S. 309).

Literatur

- Adorno, Th. W./Eisler, H.: Komposition für den Film, München 1969.
- Adorno, Th. W.: Noten zur Literatur III, 1965.
- Baacke, D.: Die 13- bis 18Jährigen, München 1979.
- Baacke, D./Schulze Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen, München (1979) '1984.
- dies.: Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele, Weinheim/Basel 1985.
- Behne, K. E.: Begabtenförderung - Forschungsförderung - Kulturförderung. Vortrag zum Kie-
ler Kongreß „Musikalische Begabungen finden und fördern“ (DMR, 1985), Manuskript.
- Bauer, K.: Gegen die musikalischen Fachidioten. Gedanken über Teilnehmer und Kriterien bei
Jugend musiziert, in: nmz 1/1981, S. 22.

- Buchmann, M./Gurny R.: Wenn Subjektivität zu Subjektivismus wird, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4 (1984), S. 773-782.
- Cossé, P.: Die Sieger stehen sich gegenseitig im Weg. Überlegungen zu den Modalitäten der Musikwettbewerbe — Mögliche Alternativen, in: nmz 4 (1981) S. 1 und 6.
- Dahlhaus, C.: Thesen über engagierte Musik, in: ders.: Schönberg und andere, Mainz 1978, S. 304-313.
- Ewert, O.: Begabung und Begabungsmessung, in: FidME, 1970, H. 3-4, S. 6ff.
- Frisius, R.: Thesen zur Fragegruppe „Moderne Industriegesellschaft — Musikpädagogik — Instrumentalunterricht“, in: MuB 7/8 (1972), S. 329-332.
- Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.): Hochbegabung und Hochbegabte. Eine Informationsschrift für Eltern und Lehrer, Hamburg 1984.
- von Gutzeit, R.: Jugend musiziert oder Jugend kämpft? Ein Plädoyer für die Veränderung der Regionalwettbewerbe, in: nmz 3, 1983, S. 27.
- Grimmer, F: Unglückliche Liebe zum Klavier, in: ZfMP 1985, S. 69-74.
- Kaiser, J.: Wunderkind gesucht, in: nmz 2, 1982, S. 6.
- Rohlf, F.,/von Gutzeit, R.: Der Wettbewerb „JUGEND MUSIZIERT“. Entwicklungen und Probleme. E. R. steht Rede und Antwort, in: Üben & Musizieren 4 (1984)(, S. 221-225. DER SPIEGEL, Artikel: Türen öffnen, in: Nr. 17, 1982, S. 215-217.
- Strobel, K.: Musikalische Jugendbildung heute, in: DMR, Referate—Informationen, H. 14, 1970, S. 17.

Prof. Dr. Hans Günther Bastian
 Kneippstr. 20
 D-6250 Limburg

Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens

HEINER GEMBRIS

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

Daß unsere gegenwärtige Situation und momentane Umgebung einen Einfluß darauf hat, ob und welche Musik wir hören, und darauf, wie diese Musik auf uns wirkt, ist eine Tatsache, die uns wohlvertraut ist und selbstverständlich erscheint. Seltsam ist nur, daß die (empirische) Musikpsychologie diesen Sachverhalt über lange Zeit souverän ignoriert hat. Sie fragt seit etwa hundert Jahren zwar nach den physiologischen, psychologischen und emotionalen Wirkungen der Musik. Zu untersuchen, welchen Einfluß die Bedingungen und die Umstände, unter denen wir Musik hören, auf ihre Wirkungen haben, kam ihr indessen selten in den Sinn. Je mehr man sich aber von einem veralteten und unangemessenen Reiz-Reaktions-Schematismus zu lösen versucht, um den Gesamtkontext des Musikhörens und -erlebens, d. h. die Beziehungen zwischen Musik, Person und Umwelt ins Auge zu fassen, desto wichtiger wird auch die Frage nach jenen außermusikalischen Faktoren, die das Musikerleben und die Wirkungen von Musik determinieren und modifizieren. Naheliegend, weil auch relativ einfach, erschien es verschiedenen Forschern, nach Korrelationen zwischen bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und Reaktionen auf Musik zu suchen. Daß man hier aber kaum fündig wurde, kann mancherlei Ursache haben: Ein Grund dafür kann sein, daß das, was die (nicht unumstrittenen) Persönlichkeitstests messen, tatsächlich in keinem Zusammenhang mit musikalischen Verhaltens- und Reaktionsweisen steht. Ein anderer Grund mag sein, daß etwaige Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Musikerleben nicht linear sind, so daß sie durch schlichte Korrelationsberechnungen (die lediglich lineare Zusammenhänge erfassen) nicht nachgewiesen werden können. Schließlich muß man auch in Betracht ziehen, daß Persönlichkeitsmerkmale nicht direkt, sondern über dritte Variablen einen mittelbaren und verdeckten Einfluß nehmen (s. Gembris 1985).

Sehr selten trifft man auf Untersuchungen, die den Einfluß von situativen Kontextbedingungen — etwa bestimmten Stimmungen oder Einstellungen auf die Reaktionen von Musik — zum Gegenstand haben. Es sind aber gerade solche kurzfristige Dispositionen wie beispielsweise emotionale Zustände oder Stimmungen, die oftmals darüber entscheiden, welche Wirkungen die Musik ausübt oder nicht. Diese Kontext- bzw. Situationsgebundenheit musi-

kalischer Wirkungen ist es auch, die es nicht gestattet, bestimmte Wirkungen bestimmter Musik allgemein zu behaupten oder global vorherzusagen. Die situativen Bedingungen sind für das Musikhören und -erleben auch insofern von Bedeutung, als sie oftmals assoziative Verbindungen mit der Musik eingehen. Später, wenn die Musik dann einmal wieder gehört wird, können diese situativen Bedingungen aktualisiert werden und das Musikerleben entscheidend bestimmen, ohne daß sie selbst real vorhanden sind.

In diesem Beitrag sollen einige wichtige Aspekte des situativen Kontextes des Hörens und Erlebens von Musik dargestellt werden. Einzelne Gesichtspunkte sollen anhand eigener und anderer Untersuchungen illustriert werden.

Bei der Betrachtung der Kontextbedingungen der Musikrezeption erscheint es zunächst zweckmäßig, zwischen externen und internen Bedingungen zu unterscheiden. Unter den externen Kontextbedingungen sind die räumliche, zeitliche und soziale Situation zu verstehen, in der Musik rezipiert wird. Auf diese wollen wir zunächst eingehen. Die externen Kontextbedingungen bilden nicht bloß den äußeren Rahmen des Musikerlebens, sondern sie greifen in das Musikerleben ein, indem sie es einleiten, vorbereiten, unterstützen, in bestimmte Richtungen lenken, es stören oder verhindern. Vor der Erfindung der technischen Medien war Musik immer an bestimmte Lebenssituationen und an definierte Kontextbedingungen gebunden, d. h. die externen Bedingungen blieben relativ konstant. Heute, da Musik potentiell an jedem Ort, zu jeder Zeit und vor jedem beliebigen Publikum erklingen kann, unterliegen ihre Wirkungen einer viel größeren Varianz, die durch wechselnde Umgebungen verursacht wird. So muß man wohl eingestehen, daß Gregorianischer Choral beispielsweise auf den harten Stühlen in einem neonbeleuchteten Klassenzimmer vermutlich anders wirkt als in den hohen Räumen einer gotischen Kathedrale. Ebenso wird man einräumen müssen, daß die Wirkung eines bestimmten Musikstückes in einer musikpsychologischen Untersuchungssituation nicht völlig identisch mit derjenigen ist, die dieselbe Musik in der heimischen Umgebung des Probanden erzeugt. Glaubt man der Reklame — und Beobachtungen zeigen, daß sie da nicht ganz unrecht hat —, dann kann man sich beim Autofahren durch wattstarke Anlagen verschärfte Musikerlebnisse verschaffen, denn: *“Damit können Sie im Auto so laut aufdrehen, wie Sie sich zuhause nicht trauen.”* An diesem Reklamespot wird eine der Möglichkeiten deutlich, durch die die räumliche Umgebung auf die Rezeption und Wirkung von Musik einen Einfluß nehmen kann, nämlich durch die Art der Darbietung. So hängen beispielsweise die Laut-

stärke (die von wesentlicher Bedeutung z. B. für die physiologischen Wirkungen ist) und die akustisch-technische Beschaffenheit der Musik stark davon ab, wo sie zu hören ist. Musik in der Diskothek oder im Rockkonzert unterscheidet sich durch ihre große Lautstärke und akustische Qualität (etwa Betonung von Bässen) erheblich von der, die wir zuhause mit Rücksicht auf die Nachbarn in Zimmerlautstärke hören. Ein anderer Aspekt der räumlichen Umgebung sind die optischen Eindrücke, die mit der Musik verbunden sind und mit ihr assoziiert werden. Die optischen Eindrücke können in erheblichem Maße zu einer Intensivierung des musikalischen Eindrucks beitragen und die Wahrnehmung in bestimmte Richtungen lenken. Das Beobachten des Dirigenten oder des Orchesters beispielsweise kann das Musikerleben wesentlich beeinflussen und steigern. Andererseits kann aber auch gerade dieser Eindruck das Musikerleben stören. Ein prominentes Beispiel ist Richard Wagner, der den Anblick des agierenden Orchesters nicht leiden konnte. Er fühlte sich dadurch in seinem Musikgenuß gestört, weswegen er es kurzerhand aus dem Gesichtsfeld verbannte. Die Wichtigkeit des optischen Eindrucks für das Musikerleben wird auch deutlich, wenn man sieht, welchen Wert Rockbands auf eine gute Bühnenshow legen, und beobachtet, wie man in Diskotheken die Wirkung der Musik durch Lichtorgeln, Laserstrahlen etc. zu steigern trachtet. Die optischen Eindrücke zur Musik gewinnen auch an Bedeutung seit der massenhaften Produktion von Videoclips, die letzten Endes auch versuchen, den musikalischen Eindruck visuell-räumlich zu konkretisieren, indem sie den Hörer bzw. Zuschauer durch optische Illusionen an imaginäre Orte und in phantastische Räume versetzen. Schließlich bezieht der räumliche Kontext des Musikhörens seine Bedeutung auch aus der Tatsache, daß durch Ort und Raum bestimmte Einstellungen und Haltungen geweckt und unterstützt werden, welche wiederum die Voraussetzung für bestimmte musikalische Wirkungen sind. Wenn beispielsweise in einem Konzert die Türen geschlossen und die Lichter gedämpft werden, wird eine bestimmte Haltung der Aufmerksamkeit und Konzentration erzeugt, die für die Aufnahme der Musik von wesentlicher Bedeutung ist. (Gelegentlich sind auch der Eindruck und die Wirkung von Musik ausdrücklich auf eine Räumlichkeit oder einen Ort hin konzipiert, so z. B. in den *Chori spezzati* des Giovanni Gabrieli oder bei Stockhausens *Gruppen*.) Zusammenfassend kann man also sagen, daß die räumliche Umgebung für das Musikhören und die Wirkungen von Musik deshalb wichtig ist,

- a. weil sie bestimmte Darbietungsformen der Musik bedingt,
- b. weil sie bestimmte optische Eindrücke vermittelt, die sich assoziativ mit

der Musik verbinden, und das Musikerleben in bestimmte Richtungen lenken, es unterstützen oder stören,

- c. weil sie bestimmte Höreinstellungen und -haltungen herstellt und begünstigt.

Es ist also nicht nur von Belang, welche Musik erklingt, sondern auch, wo sie erklingt. Diesem Sachverhalt hätten musikpsychologische Untersuchungen Rechnung zu tragen, z. B. dadurch, daß sie die räumliche Situation, in der sie die Wirkungen von Musik beobachten, definieren, beschreiben und in ihre Fragestellungen einbeziehen. Untersuchungen, die sich mit dem Einfluß der räumlichen Umgebung auf das Musikerleben systematisch befassen, gibt es meines Wissens bislang noch nicht.

Wie die räumliche, ist auch die soziale Situation von Bedeutung; sei es, daß Personen anwesend sind, die gemeinsames Musikhören und bestimmte Hörverhaltensweisen und Reaktionen ermöglichen, sei es, daß Personen anwesend sind, die stören. In einer sozialen Umgebung, in der man sich sicher fühlt, wird man andere Musikerlebnisse haben als in einer, in der man sich fremd und unsicher fühlt, was sogar verhindern kann, daß nennenswerte Erlebnisse und Wirkungen auftreten. Wie die Musik selbst kann auch die soziale Umgebung Einfluß auf physiologische Prozesse nehmen. So hat man beispielsweise gefunden, daß Zusammengehörigkeitsgefühl und Kohäsion in einer sozialen Umgebung

- a. zu einer Kovariation physiologischer Parameter bei den Mitgliedern einer sozialen Gruppe führen, und daß
- b. Streßreaktionen vermindert werden.

Abweichungen von der Gruppennorm, Unsicherheit und mangelnde Klarheit einer sozialen Situation führen demgegenüber zu Streßreaktionen und erhöhtem Blutdruck (vgl. Kieritz & Moos 1974, S. 100ff). Diese Befunde könnten z. B. zu der Hypothese führen, daß physiologische Wirkungen von Musik durch Zusammengehörigkeitsgefühl und Gruppenkohäsion, etwa bei begeisterten Fans einer Rockgruppe, begünstigt und gesteigert werden können. Andererseits läßt sich daraus der Schluß ziehen, daß z. B. entspannende Wirkungen von Musik kaum dann zu erzielen sind, wenn die soziale Situation durch Unsicherheit und Unklarheit geprägt ist.

Bei den internen Kontextbedingungen lassen sich langfristige und kurzfristig wirksame Dispositionen unterscheiden (wobei die Grenze zwischen lang- und kurzfristig nicht immer eindeutig ist). Den längerfristig wirksamen Dispositionen wären etwa Präferenzen und musikalische Konzepte zuzurechnen. Diese sollen hier jedoch nicht erörtert werden. Zu den relativ kurzfristi-

gen Dispositionen zählen beispielsweise der momentane Aktivierungsgrad (arousal), emotionale Stimmungen und deren Bewertung. Ich möchte im folgenden anhand einiger experimenteller Befunde erläutern, inwieweit Aktivierungsgrad, emotionale Stimmung und Bewertung für Musikerlebnisse und -wirkungen von Bedeutung sind.

Ein und derselbe Reiz kann, in Abhängigkeit vom Grad der psychophysiologischen Erregung des Organismus, völlig unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Auf der Basis zahlreicher Experimente und Untersuchungen hat Gellhorn (1970) das Konzept der ergotrop-trophotropen Umstimmung („*tuning-Konzept*“) entwickelt, in dem die Mechanismen solcher Reagibilitätsveränderungen beschrieben werden. (Unter „ergotrop“ versteht man solche Funktionen, Reize und Reaktionen, die mit einer Erregung des sympathischen Nervensystems einhergehen und kraft- und aktivierungsentfaltend sind. Zustände oder Reize, die mit Aktivierungssenkungen und parasympathischer Aktivität verbunden sind, werden als trophotrop bezeichnet.) Gellhorn beschreibt drei verschiedene Stadien der Umstimmung; davon sollen hier nur einige wichtige Aspekte skizziert werden.

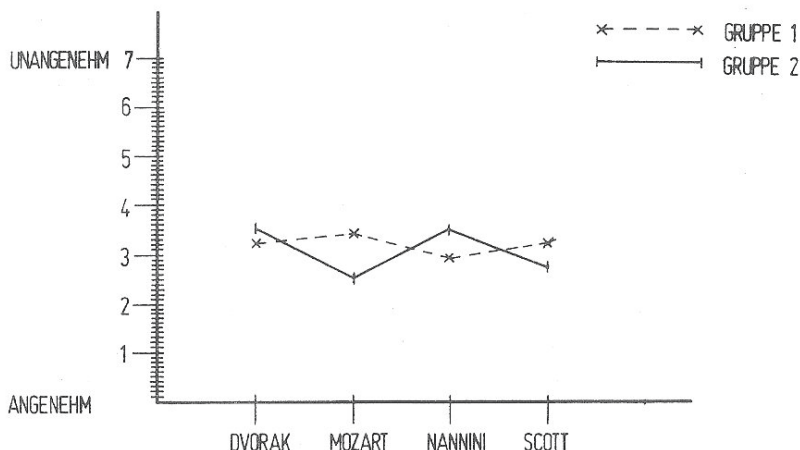
Typisch für das Stadium I der ergotropen Erregung sind beispielsweise erhöhter Muskeltonus, Herzfrequenz- und Blutdrucksteigerungen. Damit geht eine erhöhte Erregbarkeit des ergotropen Systems und eine erhöhte Empfindlichkeit für erregungssteigernde Reize einher. Gleichzeitig wird das trophotrope Reaktionssystem gehemmt, d. h. die Reagibilität auf trophotrope Reize nimmt in stärker werdendem Maße ab. Der Organismus reagiert also verstärkt auf solche Reize, die seiner augenblicklichen Erregungsrichtung entsprechen, und abgeschwächt auf solche, die der Erregungsrichtung entgegengesetzt sind. Bei noch stärkerer ergotroper Erregung wird das Stadium II der ergotrop-trophotropen Umstimmung erreicht. Hier reagiert das reziprok gehemmte trophotrope System praktisch überhaupt nicht mehr. In diesem Stadium II der ergotropen Erregung tritt ein Umkehreffekt (reversal) auf, eine qualitative Umdeutung von Reizen: Reize, die in einer neutralen Kontrollbedingung trophotrope Wirkungen auslösen und als angenehm bewertet werden, rufen jetzt Erregungssteigerungen und Aversivreaktionen hervor. Gellhorn stellt fest: „ . . . *the behavioral response even to a neutral stimulus is determined by the state of the excitation of the ergotropic and trophotropic systems . . .*“ (1970, S. 78).

Die Hypothese, daß sich auch das Erleben von Musik und ihre Bewertung in Abhängigkeit vom Grad der psychophysiologischen Erregung ändert, konnte durch Experimente, die ich durchgeführt habe, bestätigt werden

(Gembris 1985). Zwei Gruppen von insgesamt 112 Versuchspersonen (je 56 pro Gruppe) hörten vier Musikstücke, zwei langsame und zwei schnelle, jeweils aus den Bereichen Pop und Klassik. Bei den Musikstücken handelte es sich um eine Meditationsmusik von Tony Scott, um Mozarts *Maurerische Trauermusik*, um *Slawische Tänze* von Dvorak und ein Rockmusikstück von Gianna Nannini. Die Musikstücke waren so ausgewählt, daß die langsamen unter die Kategorie sogenannter sedativer bzw. trophotroper Musik fallen und die schnellen Musikstücke in die Kategorie der stimulativen bzw. ergotropen Musik. Vor dem Hören eines jeden Musikstücks wurde die eine Gruppe in einen Zustand relativ hoher psychophysiologischer Erregung versetzt, indem diese Personen einen Aufmerksamkeits-Belastungstest (d-2 — Brickenkamp 1975) unter Zeitdruck bearbeiten mußten. Die andere Gruppe hörte vor jedem Musikstück Naturgeräusche vom Tonband und erhielt Entspannungsinstruktionen. Die Aktivierungs- bzw. Desaktivierungsphase vor jedem Hören dauerte jeweils fünf Minuten. Die Wirksamkeit der beiden Methoden zur Aktivierungs- bzw. Desaktivierungsinduktion war zuvor in Vorversuchen überprüft worden. Nach jedem Musikstück schätzten die Probanden ihr subjektives Befinden mit Hilfe einer Selbstschätzskala ein, deren Items zum größten Teil einem Meßinstrument entnommen wurden, das sich in der Regulativen Musiktherapie zur Messung von Anspannungsveränderungen bewährt hat (vgl. Hauschild 1979). Die Daten des Meßwiederholungsdesign wurden durch multivariate Kovarianzanalysen ausgewertet. Von den Ergebnissen sollen hier nur einige Details berichtet werden. So zeigten sich u. a. auf der Skala „angenehm — unangenehm“ signifikante Wechselwirkungen zwischen dem Grad der Aktivierung einerseits und der Art der Musik andererseits ($p = .045$). Bei geringer Erregung wurden die trophotropen Reize langsamer Musik als angenehmer empfunden als schnelle Musik. Bei relativ hoher Aktivierung verhielt es sich genau umgekehrt, d. h. die Richtung der Bewertung der musikalischen Reize kehrte sich in Abhängigkeit vom Aktivierungsgrad tendentiell um (vgl. Abb. 1).

Insgesamt zeigten sich eindeutige Reagibilitätsverschiebungen in Abhängigkeit vom Grad der Ausgangsaktivierung in dem Sinne, daß Personen mit einer relativ geringen Erregung durch Musik signifikant höher beeinflussbar waren als Personen mit einer relativ hohen Ausgangserregung. Bemerkenswert an diesen Ergebnissen ist, daß sie bereits durch eine nur fünfminütige Aktivierungs- bzw. Desaktivierungsphase vor dem Hören hervorgerufen wurden. Daraus können wir schließen, daß sich die Reaktionen auf Musik in realen Lebenssituationen erst recht ändern, wenn die Faktoren, welche die

Abbildung 1



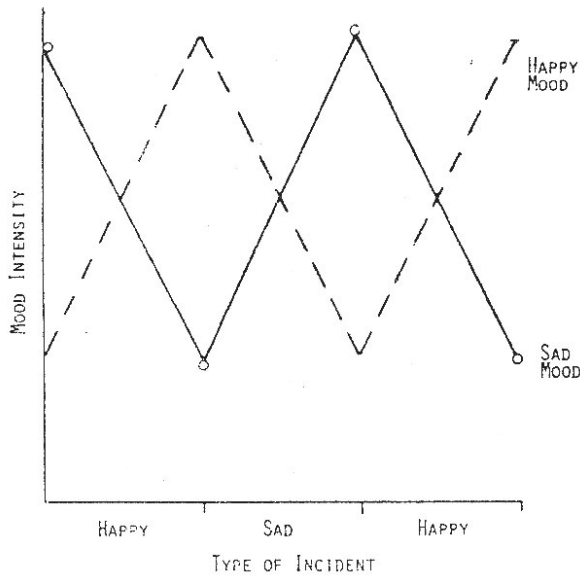
Situationen bedingen und beeinflussen, von längerer Dauer, von größerer Intensität und subjektiver Bedeutung sind. Abgesehen davon, daß der Grad der Aktivierung eine Veränderung in der Reagibilität bewirken kann, ist die Aktivierung auch deshalb für das Musikerleben von Bedeutung, weil sie kognitive Prozesse beeinflussen kann. So wurde in allgemeinspsychologischen Untersuchungen beispielsweise festgestellt, daß die Aktivierung einen Einfluß auf die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis ausübt (Kaplan & Kaplan 1969). Nach den Vorstellungen von Berlyne (1974) und der Neuen Experimentellen Ästhetik sollte das Erregungsniveau der entscheidende Faktor bei der Auswahl einfacher oder komplexer ästhetischer Reize sein, wobei Erregungsgrad und Komplexität in einem umgekehrt u-förmigen Verhältnis stehen (s. auch Werbik 1971). Im Unterschied dazu gelangte Konebli aufgrund seiner Experimente zu der Auffassung, daß das Erregungsniveau die zur Verfügung stehende Informationsverarbeitungskapazität verändert und dadurch das ästhetische Verhalten beeinflusst (Konecni 1979). Hohe Erregung z. B. vermindert die Informationsverarbeitungskapazität, was dazu führt, daß musikalische Reize von geringerer Komplexität bevorzugt werden. Das heißt, die Komplexität musikalischer Reize muß der veränderlichen und erregungsabhängigen Informationsverarbeitungskapazität angepaßt sein, um ein optimales Gefallen an der Musik zu finden. Je größer die Diskrepanz zwischen

der aktuellen Informationsverarbeitungskapazität und der musikalischen Komplexität, desto geringer ist auch das Gefallen an der Musik.

Obwohl jedem Musikhörer die Abhängigkeit musikalischer Wirkungen von der momentanen Stimmung bewußt ist, hat man dieses Phänomen bislang kaum der musikpsychologischen Untersuchung wert geachtet. Ausnahmen bilden hier die Arbeiten von Sopchack (1955), Eagle (1971) und O'Briant & Wilbanks (1978). O'Briant & Wilbanks fanden jedoch keinen Einfluß der Stimmung auf das Erleben von Musik. Das verwundert allerdings nicht so sehr, wenn man ihre Versuchsanordnung betrachtet: Die Autoren hofften nämlich, ihre Versuchspersonen (48 18-22jährige Psychologiestudenten) durch die Lektüre stimmungsvoller Texte, u. a. aus *Heidi* und aus *1001 Nacht* in ihrer emotionalen Befindlichkeit manipulieren zu können, und spielten ihnen dann als einziges Musikstück ausgerechnet ein Orchesterstück von Alban Berg (opus 6) vor. Daß sich mit solchen eher kuriosen Versuchsanordnungen die Abhängigkeit musikalischer Wirkungen und von emotionalen Zuständen kaum sinnvoll untersuchen läßt, erscheint einleuchtend.

Demgegenüber fand Sopchack bei seinen 553 Versuchspersonen eine deutliche Stimmungsabhängigkeit der Reaktionen auf Musik. In seinen Experimenten klang dieselbe Musik für den deprimierten trauriger als für den heiter gestimmten Hörer, der seinerseits einen fröhlicheren Ausdruck in der Musik vernimmt als der traurige, kurz: Man hört die Musik durch das Filter der gegenwärtigen Stimmung. Diese Beobachtung steht auch in Einklang mit neueren Befunden aus der psychologischen Forschung. Anfang der 80er Jahre hatte sich vor allem die Forschungsgruppe um den Psychologen G. Bower mit dem Einfluß von emotionalen Zuständen auf kognitive Funktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis und interpretative Prozesse befaßt. So werden beispielsweise Gedächtnisinhalte, die hinsichtlich ihrer emotionalen Färbung mit der momentanen Stimmung übereinstimmen, signifikant besser erinnert als solche, die der augenblicklichen Stimmung entgegengesetzt sind. Diese Befunde konnten inzwischen durch Fiedler (1985) weiter differenziert werden. In ähnlicher Weise unterliegen auch Assoziationen dem Einfluß des „*mood-congruency-Effekts*“: Es werden eher solche Inhalte assoziiert, die der momentanen Stimmung entsprechen, als solche, die im Kontrast dazu stehen. Ein typisches Merkmal dieses Stimmungskongruenzeffektes ist beispielsweise auch, daß stimmungskongruente Wahrnehmungsinhalte gegebene Gefühlszustände intensivieren, während stimmungskontrastierende Ereignisse die Stimmungsintensität abschwächen (vgl. Bower 1981, S. 144).

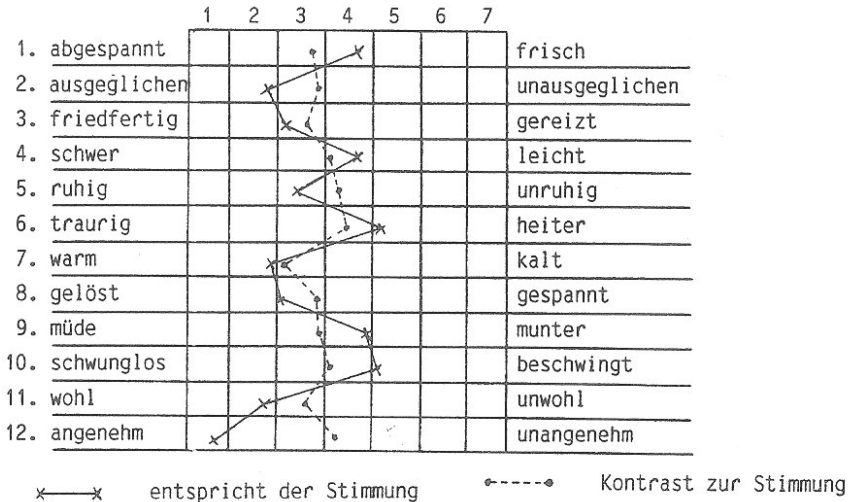
Abbildung 2: „Hypothesized fluctuations in intensity of a happy person's and a sad person's moods as they listen to a story containing first a happy incident, then a sad one, and then another happy one. Congruous events heighten mood intensity, whereas incongruous events cause it to wane.”



Daß dieser Sachverhalt ebenso auch für Musik gilt, zeigen wiederum einige Teilergebnisse der von mir durchgeführten Experimente. Jede der Versuchspersonen hatte nach dem Hören eines jeden Musikstücks angegeben, ob diese Musik der Stimmung eher entsprach oder in Kontrast dazu stand. Die Reaktionen der sich so ergebenden Kontrast bzw. Kongruenzgruppen wurden durch multi- und univariate Mittelwertvergleiche hinsichtlich ihrer Übereinstimmung bzw. Unterschiedlichkeit überprüft. Es zeigte sich, daß die Reaktionen auf die einzelnen Musikstücke in Abhängigkeit davon, ob die jeweilige Musik der Stimmung entsprach oder nicht, sich insgesamt hochsignifikant unterschieden. (Die vollständigen Daten und Ergebnisse finden sich bei Gembris 1985, S. 268ff.) Bei Stimmungskongruenz traten deutlich ausgeprägtere Erlebnisreaktionen auf, während die Reaktionen bei Stimmungskontrast eher verhalten oder indifferent ausfielen. Ferner hängt auch hier die Bewer-

tung des Musikerlebens von der Stimmungsäquivalenz bzw. vom Stimmungskontrast ab: Das Hören stimmungsgleicher Musik wurde als außerordentlich positiv bewertet, während das Hören stimmungskontrastierender Musik eher neutral, aber kaum als negativ bewertet wurde.

Abbildung 3



Bei den Hörern, deren Stimmung eher in Kontrast zum Ausdruck der Musik stand, fällt jedoch auf, daß sie fast durchgängig eine höhere Varianz aufwiesen als die Gruppe der stimmungskongruenten Hörer. Dies trifft vor allem auch für die Skala „angenehm — unangenehm“ zu (s. Tabelle 1).

Das bedeutet, daß ein Teil der Hörer es durchaus angenehm fand, stimmungskontrastierende Musik zu hören, während dies von einem anderen Teil als wesentlich unangenehmer empfunden wurde. Man kann also nicht sagen, daß das Hören stimmungskontrastierender Musik grundsätzlich als unangenehm erlebt würde. Die Frage ist jedoch, wann und unter welchen Bedingungen das Hören stimmungskontrastierender (oder auch stimmungskongruenter) Musik als angenehm und positiv bewertet wird. Wir werden auf diese Frage noch zurückkommen. Insgesamt lassen die Daten den Schluß zu, daß stimmungskongruente Musik offenbar zu einer Verstärkung und Intensivierung einer bestehenden Grundstimmung führt. Dieser Sachverhalt mag zunächst trivial erscheinen; er hat jedoch einige wichtige Implikationen

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen auf der Skala „angenehm (1) — unangenehm (7)“

Musikstück	entspricht der Stimmung			Kontrast zur Stimmung		
	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>n</i>
Dvorák	2.06	1.30	33	3.88	1.80	76
Mozart	2.32	1.41	75	4.29	1.53	34
Nannini	1.84	0.94	49	4.14	1.84	59
Scott	2.11	1.29	74	4.50	1.72	36

z. B. für die Musiktherapie Dort pflegt man üblicherweise nach dem Iso-Prinzip vorzugehen, d. h. man spielt dem Patienten Musik vor, die seiner momentanen Stimmung entspricht. Hat man es jedoch z. B. mit depressiven Patienten zu tun, würde sich durch das Vorspielen stimmungskongruenter Musik die depressive Stimmung verstärken, und somit würde der Teufelskreis der Depression nicht aufgebrochen, sondern verstärkt (vgl. auch Bower 1981). Daß stimmungsgleiche Musik bei Depressionen tatsächlich zu einer Verstärkung der Depression und Verschlechterung der Symptomatik führt, belegen Erfahrungen aus der aktiven Musiktherapie (Bock 1982).

Andererseits wird in der Literatur auch die „*immer wieder bestätigte*“ Beobachtung berichtet, „*daß auf schwer Depressive gerade melancholische Musik auflockernd wirkt*“, während „*anregende oder freudige Musik sie eher beunruhigt*“ (Stockvis Wiesenhütter 1979, S. 107). Auch in diesem Fall stehen wir wieder vor der Frage, welche Faktoren dafür entscheidend sind, ob stimmungskongruente oder stimmungskontrastierende Musik zu einer Verbesserung der Stimmung führt. Darüber ist allerdings bislang noch wenig bekannt. Denkbar wäre, daß die Diskrepanz zwischen dem Ausdruck der Musik und momentanen Befinden nicht beliebig groß sein darf, wenn das Musikhören zu einer Stimmungsverbesserung führen soll. Außerdem mögen die Ursachen der Stimmung, ihre subjektive Bedeutung oder auch die Veränderbarkeit eine Rolle spielen (s. Gembris 1985, S. 150f.). Ein entscheidendes Kriterium dafür, ob stimmungskongruente oder stimmungskontrastierende Musik bevorzugt wird, ist — wie eine Untersuchung von Behne (1984) ergab — die subjektive Bewertung einer momentanen Stimmung. Die Bewertung der Stimmung scheint sogar wichtiger zu sein als diese selbst (vgl. Behne 1984,

S. 19). Personen, die mit ihrer Stimmung unzufrieden sind, neigen offenbar dazu, ihre Stimmung eher durch stimmungskontrastierende Musik zu kompensieren, während die Zufriedenen ihren emotionalen Zustand durch stimmungskongruente Musik zu intensivieren suchen. Diese Befunde erscheinen auch vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse von Bower (1981) plausibel. Wie Behne schreibt, sind situative Musikpräferenzen (und man möchte ergänzen: auch die Effekte des Musikhörens) von mindestens vier Variablen bestimmt, und zwar: durch stereotype Musikwünsche, situative Befindlichkeit, Bewertung dieser Befindlichkeit sowie durch naive Theorien über die Wirksamkeit von Musik (Behne, S. 20). Neben diesen Variablen dürfte ein weiteres Merkmal eine Rolle spielen, nämlich das allgemeine Problem- oder Streßbewältigungsverhalten (*coping*). Ähnlich wie Persönlichkeitsvariablen ist das coping-Verhalten ein relativ überdauerndes Merkmal. Da das Musikhören oftmals auch eine Art von Problembewältigungsverhalten ist (Flucht, Vermeidung, Ablenkung, Ersatzbefriedigung etc.), dürften das Musikauswahlverhalten und die Reaktionen auf Musik auch vom individuellen Problembewältigungsstil abhängen. Personen, die eher zu Vermeidung und Verdrängung neigen (sog. „*repressors*“, mögen eher emotionsabschwächende, stimmungskontrastierende Musik wählen, während Personen, die sich eher aktiv mit Problemsituationen auseinandersetzen (sog. „*sensitizers*“ sich für emotionsverstärkende, stimmungskongruente Musik entscheiden. (Zum Konzept der Bewältigungsstile s. Verres 1983, S. 289ff.; Prystav 1983). Obgleich gezielte Untersuchungen hier noch ausstehen, lassen sich Hinweise darauf, daß das coping-Verhalten auch beim Musikhören eine Rolle spielt, der Studie von DeWolfe et al. (1975) entnehmen. In einer klinischen Untersuchung haben die Autoren gefunden, daß die Reaktionen von Schizophrenen auf Musik in Beziehung zu deren coping-Verhalten stehen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Sachverhalte erscheint die Frage „Welche Effekte bewirkt diese oder jene Musik?“ eigentlich falsch gestellt. Sie müßte eher lauten: „In welchen Kontextbedingungen kann Musik diese oder jene Wirkungen ausüben“, oder, pointierter: „Von welchen Kontextbedingungen oder Lebenssituationen hängt es ab, daß Musik diese oder jene Wirkungen ausüben kann?“ Eine Veränderung der musikpsychologischen Fragestellungen in diese Richtung würde zu einer größeren Lebensnähe und zu einem größeren Praxisbezug der Musikpsychologie beitragen. Letzten Endes hängt die Relevanz der Musikpsychologie ‘wesentlich davon ab, wie lebensnah sie ist, und ob sie auch einen praktischen Bezug zu alltäglichen Verhal-

tensweisen herstellen kann, indem sie zu deren Verständnis beiträgt oder möglicherweise sogar auch Strategien zur Bewältigung von Lebenssituationen durch Musik entwickeln kann.

Literatur

- Bohne, K. E.: Befindlichkeit und Zufriedenheit als Determinanten situativer Musikpräferenzen. In: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, hrsg. von Behne, K. E./Kleinen, G./de la Motte-Haber, H., Bd. 1, 1984, S. 7-21.
- Berlyne, D. E. (Hrsg.): *Studios in the new experimental aesthetics: Steps to an objective psychology of aesthetic appreciation*, New York 1974.
- Bock, L.: Musiktherapie und Zeiterleben in der Depression. In: Harrer, G. (Hrsg.): *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*, Stuttgart '1982, S. 257-262.
- Bower, G. H.: Mood and memory. In: *American Psychologist* 36/2 (1981), S. 129-148.
- Brickenkamp, R.: *Test d 2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*, 5. erweiterte Auflage, Göttingen 1975.
- De Wolfe, A. S./Youkilis, H. D./Konieczny, J. A.: Psychophysical correlates of responsiveness in schizophrenia. In: *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 43/2 (1975), S. 192-197.
- Egale, C. T.: Effects of existing mood and order of presentation of vocal and instrumental music on rated mood responses of that music. Diss. phil., University of Kansas 1971.
- Fiedler, K.: Zur Stimmungsabhängigkeit kognitiver Funktionen. In: *Psychologische Rundschau* 36 (1985), S. 125-134.
- Gellhorn, E.: The emotions and the ergotropic and trophotropic systems. In: *Psychologische Forschung* 34 (1970), S. 48-94.
- Gembris, H.: Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotionen betreffend. In: *Musikpädagogische Forschung* Bd. 3, hrsg. von K. E. Behne, Laaber 1982, S. 146-163.
- Gembris, H.: *Musikhören und Entspannung. Theoretische und experimentelle Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen situativen Bedingungen und Effekten des Musikhörens*. Hamburg 1985.
- Hauschild, J.: Selbstschätzskalen — eine Methode zur Überprüfung der situativen RMT-Wirkung auf das Befinden. In: Schwabe, Chr.: *Regulative Musiktherapie* Jena 1979, S. 146-164.
- Kaplan, R./Kaplan, S.: The arousal-retention interval interaction revisited: The effects of some procedural changes. In: *Psychonomic Science* 15 (1969), S. 84-85.
- Kiritz, S./Moos, R. H.: Physiological effects of social environments. *Psychosomatic Medicine* 36 (1974), S. 96-114.
- Konečni, V. J.: Determinants of aesthetic preference and effects of exposure to aesthetic stimuli: Social, emotional and cognitive factors. In: *Progress in experimental personality research* 9 (1979), S. 149-197.
- O'Brian, M. P./Wilbanks, W. A.: The effect of context on the perception of music. In: *Bulletin of the Psychonomic Society* 12 (1978), S. 441-443.
- Prystav, G.: Bewältigung. In: Euler, H. A./Mandl, I.-I. (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München 1983, S. 300-306.
- Sopchak, A. L.: Individual differences in responses to different types of music, in relation to sex, mood, and other variables. In: *Psychological Monographs: General and Applied* 69 (1955), No. 11, S. 1-20.

Stockvis, B./Wiesenhütter, E.: Lehrbuch der Entspannung. Stuttgart 1979.

Verres, R.: Krankheit und Emotion. In: Euler/mandel (Hrsg.): Emotionspsychologie, München 1983, S. 283-285.

Werbik, H.: Informationsgehalt und emotionale Wirkung von Musik, Mainz 1971.

Dr. Heiner Gembris

Seelingerstr. 58

D-1000 Berlin 19

Psychologische Aspekte analytischen Hörens

GÜNTHER RÖTTER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

Analytisches Hören gehört zu den wichtigen Aktivitäten im herkömmlichen Musikunterricht. Dem steht eine andere Art des Hörens, die vor allem bei musikalischen Laien die üblichste zu sein scheint, gegenüber: Ein eher ganzheitliches Erfassen von Musik, das nicht so sehr auf die musikalische Struktur eines Werkes als vielmehr auf die - im weitesten Sinne - emotionale Seite der Musik gerichtet ist. Ziel dieser Arbeit ist es, die Auswirkung des analytischen auf das emotionale Hören zu untersuchen. Ist das durch viele Rahmenrichtlinien verordnete analytische Hören in der Lage, die Verhaltensweise, die ein Schüler „von Haus aus“ mitbringt - nämlich „emotional“ zu hören -, zu beeinflussen? Wirkt sich dies auf das emotionale Erleben negativ aus, oder führt das Beschäftigen mit der Struktur einer Komposition zu einer Sensibilisierung der Wahrnehmung und somit zu einem differenzierteren und gesteigerten emotionalen Erleben von Musik? Daß Ergebnisse, die durch Untersuchungen an musikalischen Laien gefunden werden, ein ganz anderes Bild ergeben als bei Fachleuten, erscheint auf den ersten Blick klar, denn Fachleuten ist analytisches Hören vertraut, es gehört zu ihrem „Handwerkszeug“.

Versuchsplan

Die vorliegende Untersuchung ist ein Ausschnitt aus einer größeren psychophysiologischen Studie, die sich mit den Auswirkungen analytischen Hörens auf das emotionale Erleben von Musik befaßte. In diesem Rahmen beschränken wir uns auf eines der Versuchsdesigns und stellen nur die Beobachtungen auf der psychologischen Ebene dar. Im Rahmen eines dreifaktoriellen Varianzanalytischen Versuchsplan mit Meßwiederholungen wurden Laien und Fachleuten 4 Musikstücke viermal nacheinander dargeboten (Pausen zwischen den Darbietungen: 3, 3 und 10 Minuten). Die Hälfte der Probanden hatte während des zweiten Hörens eines jeden Stückes eine Höraufgabe zu lösen. Die dritte und vierte Darbietung der Stücke diente dazu, festzustellen, ob die Analyseaufgabe eine Art „Nachwirkung“ auf das Musikerleben

hat. Nach jedem Musikbeispiel war ein Fragebogen auszufüllen, von dem nur die hier wichtigen Variablen erwähnt werden sollen:

1. Bekanntheit des Musikbeispiels: „War Ihnen das Musikbeispiel bekannt?“
2. „War Ihnen der Stil vertraut?“
3. „Wie intensiv haben Sie das Stück beim ersten, zweiten, dritten und vierten Hören erlebt?“ (Vier Rating-Skalen von 1 bis 5 = sehr intensiv)
4. „Wie hat Ihnen das Stück beim ersten, zweiten, dritten und vierten Hören gefallen?“ (Vier Rating-Skalen von 5 bis 1 = sehr gut)

Die Musikbeispiele

Um Sequenzeffekte auszubalancieren, wurden die vier Musikbeispiele in zufälliger Reihenfolge dargeboten. Es handelte sich um einen Ausschnitt aus dem *Vierten Brandenburgischen Konzert* (letzter Satz), einem Stück der Funk-Gruppe Earth, Wind & Fire (*Interlude*), einem Beispiel der Pop-Gruppe Genesis und einem Stück, das die Probanden selbst wählen konnten. Hier fanden sich Musikbeispiele aus fast allen Musikrichtungen: Pop, Jazz, Chanson, Disco-Musik, „klassische“ Musik, Oper etc. Die „E“-Musik des 20. Jahrhunderts war nur mit Bartöks *Konzert für Orchester* vertreten.

Die Höraufgaben

Die Höraufgaben, die der Hälfte der Probanden vor dem zweiten Hören gestellt wurden, waren so zu konzipieren, daß sie auch von Nicht-Fachleuten ohne größere Probleme gelöst werden konnten. Beim Musikbeispiel „Bach“ sollte z. B. gezählt werden, wie oft das darin enthaltene Fugenthema erscheint. Bei den anderen beiden vorgegebenen Stücken bezogen sich die Fragen auf Instrumentation und Form. Die „Lieblingsstücke“ erhielten Höraufgaben, die ihrer Unterschiedlichkeit gerecht wurden und darum für jedes Stück anders gestellt waren.

Auswertung

Die Skalen ‚Intensität‘ und ‚Gefallen‘ weisen starke Zusammenhänge auf:

Korrelationen Intensität/Gefallen

	r		r
Bach 1. Hören	—,67**	EWf 1. Hören	—,23
Bach 2. Hören	—,47*	EWf 2. Hören	—,23
Bach 3. Hören	—,52**	EWf 3. Hören	—,18
Bach 4. Hören	—,75**	EWf 4. Hören	—,56**
Gen. 1. Hören	—,13	Liebl. 1. Hören	—,70**
Gen. 2. Hören	—,38*	Liebl. 2. Hören	—,49**
Gen. 3. Hören	—,48**	Liebl. 3. Hören	—,49**
Gen. 4. Hören	—,46*	Liebl. 4. Hören	—,66**

Die Korrelationen sind durchweg negativ, d. h., wer ein Stück sehr intensiv erlebt, gibt an, daß es ihm gut gefallen habe. Daß die Zusammenhänge so stark sind, kann so interpretiert werden, daß man bei einem ‚klassischen Musikstück‘ selten eine schlechte Note zu geben wagte; d. h. hohe Intensitätswerte traten nur mit ‚guten Zensuren‘ auf. Ähnliches kann für die Lieblingsstücke gelten; kaum jemand wird diesem Stück eine schlechte, also hohe Ziffer auf der Gefallensskala gegeben haben. Aufgrund dieser hohen Korrelationen wurde nur eine Skala zur Betrachtung von Mittelwertunterschieden herangezogen. Da die Skala ‚Intensität‘ größere Mittelwertunterschiede als ‚Gefallen‘ zeigte, wurde sie bevorzugt.

Bekanntheitsgrad der Musikbeispiele

Wichtig für die Interpretation erscheint der Bekanntheitsgrad der verwendeten Musikbeispiele (außer bei den selbstgewählten Stücken).

Musikbeispiel:	Stil vertraut? (ja)	Stück bekannt? (ja)
Bach:	92,5 %	57,5 %
Earth, Wind & Fire:	70,0 %	22,5 %
Genesis:	77,5 %	32,5 %

Der Stil der Beispiele war also im allgemeinen vertraut, und das Musikbeispiel von Earth, Wind & Fire war weitgehend unbekannt. T-Tests ergaben weiterhin, daß sich dieser Bekanntheitsgrad auf die Variable ‚Gefallen‘ auswirkte: Den Probanden gefiel das Beispiel Earth, Wind & Fire beim ersten Hören besser ($t = -3,45$; $p = 0,002$), wenn ihnen der Stil vertraut war. Das Gleiche gilt für Genesis beim zweiten und dritten Hören ($t = -2,30$; $p = 0,042$ und $t = -2,36$; $p = 0,036$). War ihnen das Stück bekannt, so gefiel den Probanden das Beispiel Earth, Wind & Fire beim ersten Hören besser ($t = -2,37$; $p = 0,029$).

Varianzanalysen der Hauptversuchs

Es wurden für je ein Musikstück 3 faktorielle Varianzanalysen mit Meßwiederholungen gerechnet, wobei folgende Faktoren gebildet wurden:

Faktor A ‚Analyse-keine Analyse‘ = 2-fach gestuft
Faktor B ‚Fachmann-Laien‘ = 2-fach gestuft
Faktor C ‚1., 2., 3., 4.-Hören‘ = 4-fach gestuft
(Meßwiederholungen)

Es lassen sich mit diesem Verfahren 7 Hypothesen prüfen:

1. Effekt A: Die Mittelwerte von Fachleuten und Laien unterscheiden sich.
2. Effekt B: Die Mittelwerte unterscheiden sich, je nachdem ob eine Analyseaufgabe gestellt wird oder nicht.
3. Effekt C: Die Mittelwerte ändern sich durch mehrmaliges Hören.

Vier Interaktionshypothesen wurden aufgestellt:

1. Effekt A * B: Fachleute und Laien unterscheiden sich hinsichtlich der Analyseaufgabe.

2. Effekt A * C: Fachleute und Laien weisen unterschiedliche Mittelwerte beim x-ten Hören auf.
3. Effekt B * C: Die Analyseaufgabe wirkt sich nicht bei jedem Hören gleich aus.
4. Effekt A * B * C: Fachleute und Laien unterscheiden sich hinsichtlich Analyseaufgaben beim x-ten Hören.

Schema des Designs für je ein Stück:

	1. Hören	2. Hören	3. Hören	4. Hören
Laien ohne Analyseaufgabe				
Laien mit Analyseaufgabe		Analyse-Aufgabe		
Fachleute ohne Analyseaufgabe				
Fachleute mit Analyseaufgabe		Analyse-Aufgabe		
Anzahl der VPn pro Zelle = 10				

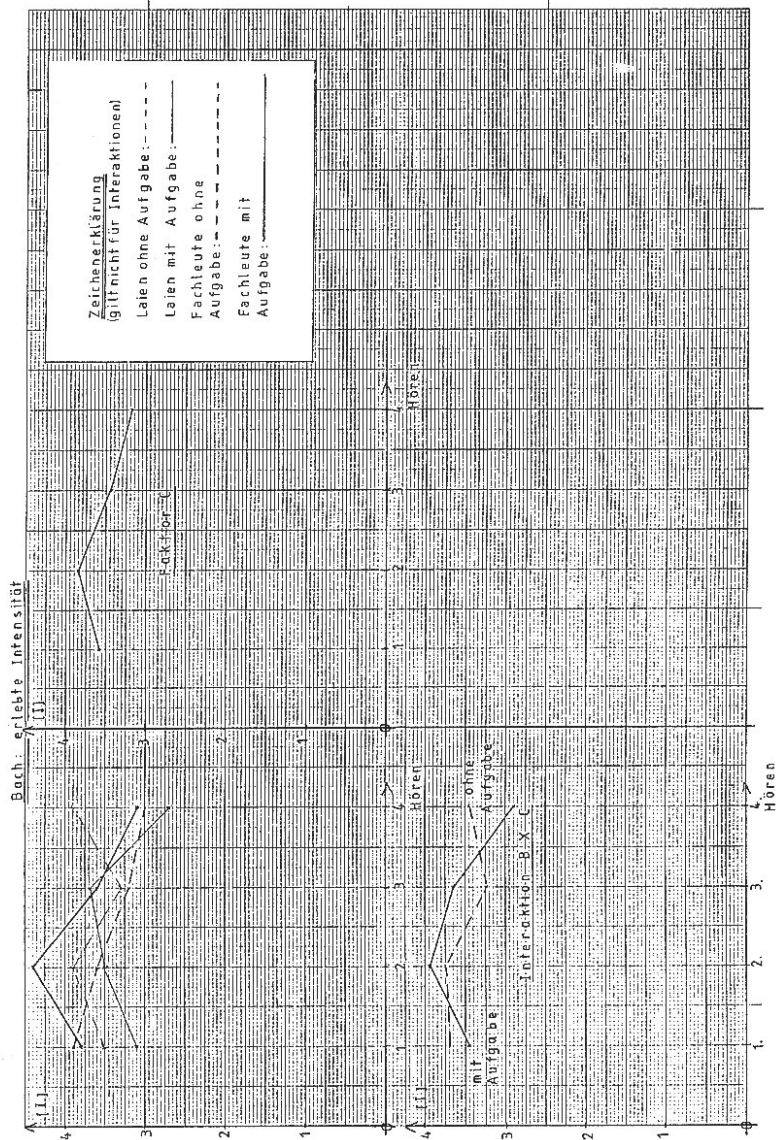
Für Einzelvergleiche wurde bei Meßwiederholungen Duncans Multiple Range Test gerechnet (z. B. für einen Einzelvergleich der Mittelwerte ‚Laien ohne Analyse 1. vs 2. vs 3. vs 4. Hören‘). Die in der Formel benötigte Fehlervarianz hatten wir zuvor durch eine einfaktorielle Meßwiederholungsvarianzanalyse ermittelt, so daß dieser Test für Meßwiederholungen geeignet war. Als Signifikanzniveau galt $p = 0.05$. Bei unabhängigen paarweisen Einzelvergleichen (z. B. ‚Laien ohne Analyse-1. Hören‘ vs. ‚Laien mit Analyse-1. Hören‘) fand der T-Test Anwendung. Im Folgenden die Ergebnisse der einzelnen Analysen:

Varianzanalyse Bach

Q.d.V.	QS	df	MQ(F)	F
A	0,625	1	0,625	0,41
B	0,1	1	0,1	0,07
A * B	4,9	1	4,9	3,19
Vpn inn. der Stichpr.	55,35	36	1,538	
C	9,425	3	3,142	4,92 *
A * C	4,025	3	1,342	2,10
B * C	5,55	3	1,85	2,90 *
A * B * C	3,15	3	1,05	1,65
C * Vpn	68,85	108	0,638	
F(1,36 ;95 %) = 4,08				
F(3,108;95 %) = 2,68				

Es ergibt sich also ein Effekt C ‚Hören‘ und eine Interaktion B x C, d. h. die Analyseaufgabe wirkt sich nicht bei jedem Hören gleich aus. Faktor C, also die wiederholte Darbietung dieser Musik, erzeugt zunächst ein intensiveres Erleben des Stückes, dessen Wirkung dann aber vom 2. zum 4. Hören nachläßt. Da der Faktor A (Laien/Fachmann) keinen signifikanten Effekt ergab, konnten die Mittelwerte von ‚Laien + Fachleuten ohne Analyse‘ und ‚Laien + Fachleuten mit Analyse‘ zusammengefaßt werden. Wie die graphische Darstellung der Interaktion zeigt, führt die Analyseaufgabe beim 2. und 3. Hören zu einer Erhöhung der erlebten Intensität gegenüber der Gruppe, die keine Aufgabe zu lösen hat, beim 4. Hören liegen die Mittelwerte allerdings genau umgekehrt: Die Analysegruppe erlebt das Stück nicht mehr so intensiv wie die Vergleichsgruppe. Bei diesem Stück führt die Analyseaufgabe also zu einem Absinken der erlebten Intensität.

Abbildung 1

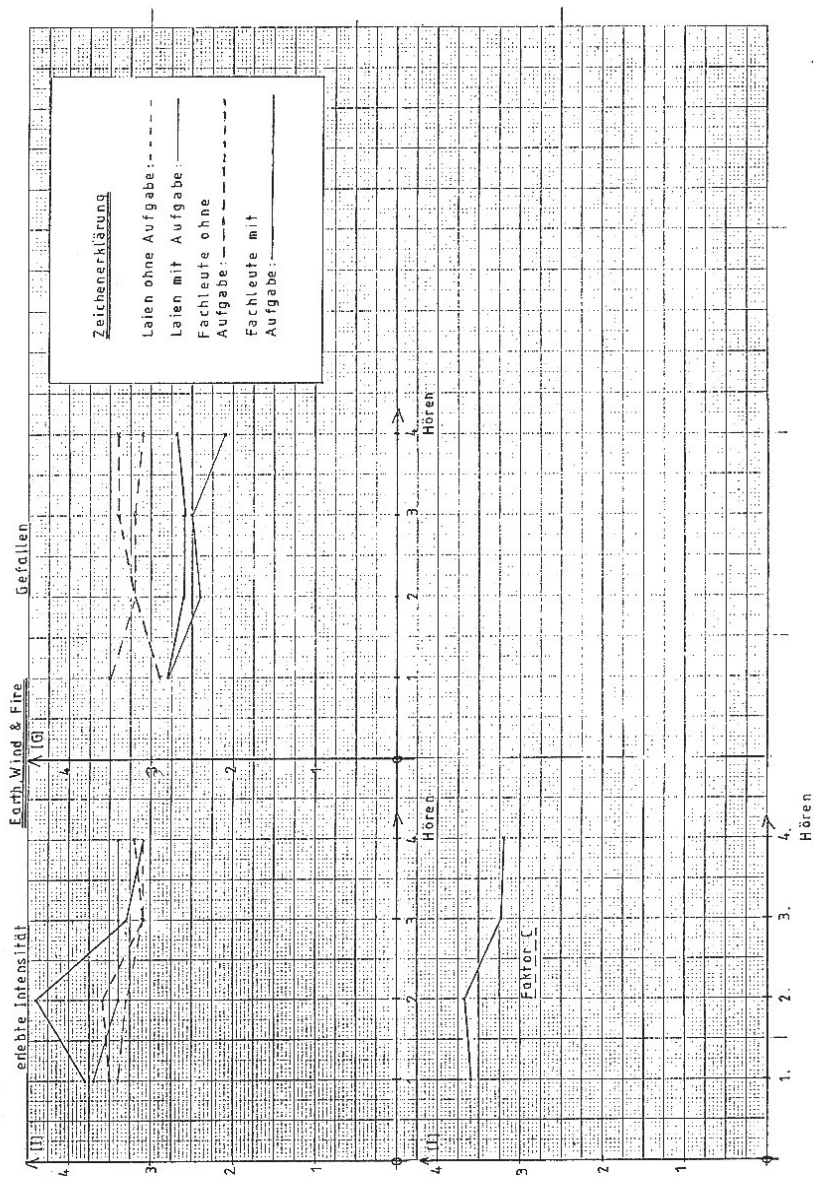


Varianzanalyse Earth, Wind & Fire

Q.d.V.	QS	df	MQ(F)	F
A	0,90	1	0,90	0,37
B	3,03	1	3,03	1,26
A * B	0,02	1	0,02	0,01
Vpn inn. der Stichpr.	86,65	36	2,407	
C	7,35	3	2,45	4,31 *
A * C	3,55	3	1,183	2,08
B * C	0,62	3	0,207	0,36
A * B * C	1,63	3	0,543	0,96
C * Vpn	61,35	108	0,568	
F(1,36 ;95 %) = 4,08				
F(3,108;95 %) = 2,68				

Nur Faktor C ‚Hören‘ zeigte einen signifikanten Effekt. Da sich nur Faktor C auswirkt, können alle 4 Vpn-Gruppen zusammengefaßt werden, so daß sich nur noch ein Gesamtmittelwert für jedes Hören ergibt. Da in diesem Fall die Korrelationen zwischen ‚Intensität‘ und ‚Gefallen‘ gering sind, war zu vermuten, daß die Variable ‚Gefallen‘ eine unabhängige Information liefert; deshalb wurde mit diesen Werten eine weitere Varianzanalyse gerechnet. Sie ergab einen Effekt B (.047) und eine Interaktion A x C (.041). Wie aus der Zeichnung ersichtlich, gefällt den Probanden das Musikstück besser, wenn sie es analysiert haben. Vermutlich bemerkten sie während des Analysierens die Komplexität des Stückes, die der anderen Gruppe verborgen bliebe. (Die Interaktion A x C, die besagt, daß Laien und Fachleute nicht bei jedem Hören gleiche Mittelwerte aufweisen, ist in erster Linie beim 4. Hören auszumachen, Laien zeigen dort niedrigere Mittelwerte als Fachleute.)

Abbildung 2



Varianzanalyse Genesis

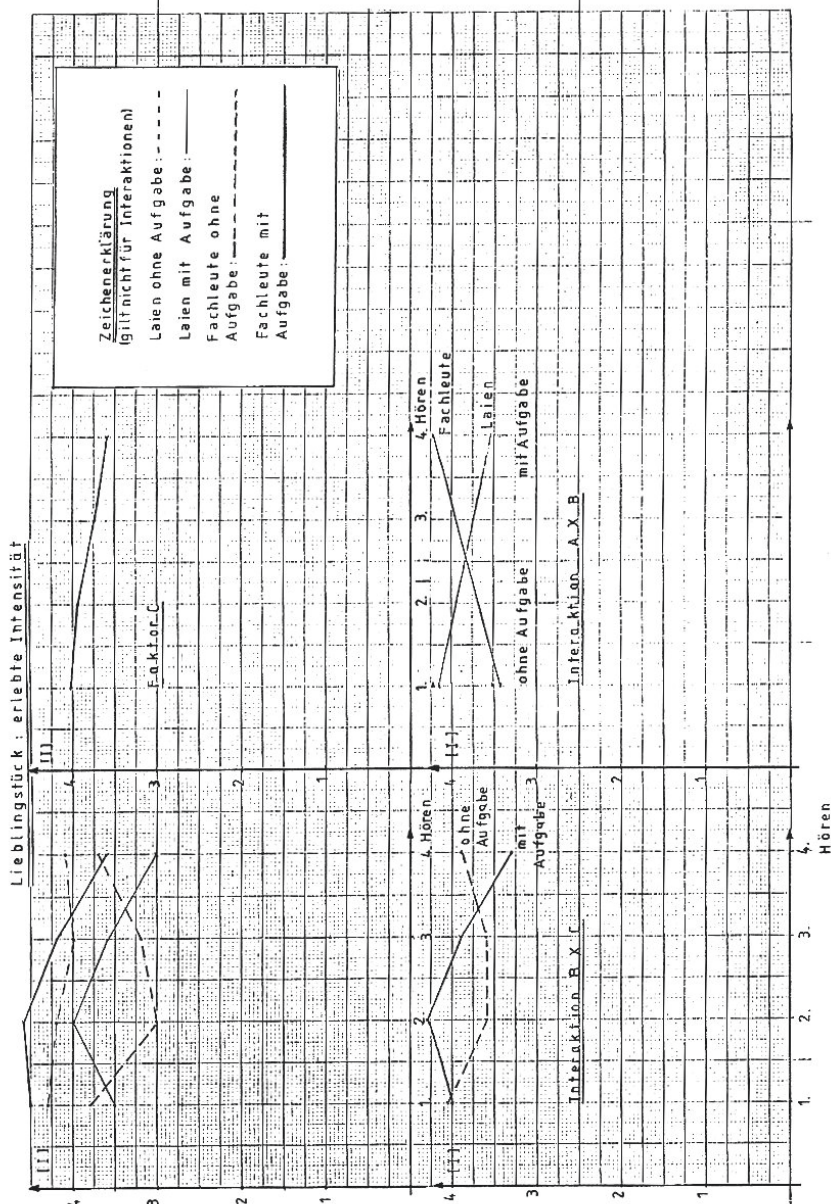
Diese Analyse zeigte keine Effekte, die auf die Analyseaufgabe zurückzuführen waren, auf ihre Darstellung wird daher verzichtet.

Varianzanalyse ‚Lieblingsstück‘

Q.d.V.	QS	df	MQ(F)	F
A	0,0	1	0,0	0,00
B	0,3	1	0,3	0,16
A * B	20,32	1	20,32	10,51 **
Vpn inn. der Stichpr.	69,57	36	1,933	
C	4,47	3	1,49	2,75 *
A * C	1,72	3	0,573	1,06
B * C	9,12	3	3,04	5,62 **0
A * B * C	0,51	3	0,17	0,31
C * Vpn	58,43	108	0,541	
F(1,36 ;95 %) = 4,08				
F(3,108;95 %) = 2,68				

Signifikante Effekte: A B: Fachleute und Laien unterscheiden sich hinsichtlich der Analyseaufgabe. C: Mehrfache Darbietung des Stückes wirkt sich auf die Mittelwerte aus. Interaktion von Faktor B und C: Die Analyseaufgabe wirkt sich nicht auf jedes Hören gleich aus. Es wurden zunächst keine Vpn-Gruppen zusammengefaßt. Der Duncan-Test stellte keinen signifikanten Unterschied in der Gruppe ‚Laien ohne Analyseaufgabe‘ fest. In der Gruppe ‚Laien mit Analyseaufgabe‘ sanken die Mittelwerte vom 2. zum 4. Hören signifikant ab. Der Anstieg vom 1. zum 2. Hören ist zufällig. ‚Fachleute ohne Analyseaufgabe‘ zeigten ein signifikantes Abfallen der Intensität

Abbildung 3



vom 1. zum 2. Hören, danach aber ein Ansteigen vom 2. zum 4. Hören. Die Gruppe ‚Fachleute mit Analyseaufgabe‘ wies Mittelwerte auf, die vom 2. zum 3. und 4. Hören signifikant niedriger wurden.

Der T-Test zwischen den Vpn-Gruppen ergab 3 überzufällige Mittelwertdifferenzen:

Fachleute ohne vs. mit Analyse - 2. Hören:

$T = -4,71$; $df = 18$; $p = 0,000$

Fachleute ohne vs. mit Analyse - 3. Hören:

$T = -2,43$; $df = 18$; $p = 0,026$

Laien ohne vs. mit Analyse - 4. Hören:

$T = 3,16$; $df = 18$; $p = 0,005$

Faktor C wirkt sich etwa wie bei den anderen Musikbeispielen aus: Nach dem 2. Hören sinken die Mittelwerte ab. Interessant ist die Interaktion A x B: Wenn Fachleute ihr Lieblingsstück analysieren, erleben sie es intensiver, bei Laien ist es genau umgekehrt; sie erleben: ihre Musik intensiver, wenn sie nicht analytisch hören müssen.

Die graphische Darstellung der Interaktion B x C zeigt wie bei ‚Bach, daß die Analyseaufgabe zunächst ‚intensitätssteigernd‘ wirkt. im Nachhinein (4. Hören) aber das Gegenteil bewirkt.

Zwei Theorien

Als Grundlage für die Interpretation der Daten seien zwei Theorien - eine aus der Emotionsforschung, die andere aus der Aktivierungsforschung - skizziert.

Die Theorie von Mandler

Ein kognitionspsychologischer Ansatz zur Emotionstheorie stammt von George Mandler. Nach dieser Theorie führt die Unterbrechung von Handlungsabläufen zu einer Aktivierung des autonomen Nervensystems. Das Maß der Aktivierung bestimmt - wie bei Schachter & Singer - die Intensi-

tät der Emotion, aber die Qualität des emotionalen Zustands ist eine Folge der kognitiven Bewertung der Unterbrechung. So wird zum Beispiel der Handlungsablauf ‚Lösen einer schwierigen Aufgabe‘ durch das Finden einer Lösung unterbrochen. Dies führt zu einer Aktivierung. Die Bewertung der Unterbrechung führt dann zur Emotion Freude. Das Lösen einer leichten Aufgabe führt nicht zu einer Unterbrechung, es entsteht keine Aktivierung und auch keine Emotion. Für negative Emotionen mag als Beispiel ‚Angst‘ dienen. Die Unterbrechung eines Handlungsablaufs führt zu Aktivierung, die Bewertung der Unterbrechung stellt das Fehlen von situationsrelevanten Handlungsmöglichkeiten fest, und die hieraus resultierende Emotion ist Hilflosigkeit (nach Mandl 1983, S. 30). Mandler bezieht seine Theorie auch auf ästhetische Phänomene, und dort ist zu sehen, daß er den Begriff „Handlungsablauf“ sehr weit faßt, ihn auch als internen Prozeß versteht, wie es die Antizipation einer ästhetischen Struktur darstellt. Mandler vermutet nun, daß die Aktivierungsfunktion von Kunstwerken in Strukturen zu finden sein könnte, die in Bezug auf Kunstwerke aufgebaut worden sind. *„Diese Strukturen können im Ausmaß ihrer Antizipation des künstlerischen Ereignisses der Struktur variieren, d. h. in dem Grad, in dem das tatsächliche Ereignis der Struktur entspricht oder nicht und sie damit unterbricht oder stört“* (Mandler 1980, S. 134). Die internen Strukturen von Kunstwerken bauen also eine Erwartung gegenüber den tatsächlich auftretenden künstlerischen Ereignissen auf (Antizipation). Stimmen interne Struktur und tatsächliches Ereignis nicht überein, so führt dies zu einer Unterbrechung, zu einer Aktivierung und zu einer Emotion. Mandler führt eine Untersuchung von Werbik (1971) an, die zu dem Schluß kommt, daß der Aktivierungsgrad mit der Diskrepanz von Stimulation und der zentralen Antizipation variiert. Die Stärke der Antizipation stellt dabei eine monoton ansteigende Funktion der Wahrscheinlichkeit des Stimulus dar. Geringere Wahrscheinlichkeit führt zu stärkerer Diskrepanz und somit stärkerer Aktivierung. Weniger komplexe künstlerische Erzeugnisse verlieren demnach schneller an affektivem Gehalt als komplexe, und wenn keine Struktur im Individuum für die Antizipation vorhanden ist (Beispiel: Neue Musik), so erzeugt dies Hilflosigkeit.

Orientierungsreaktion und Habituation

Die Theorie, die diesen beiden Begriffen zugrunde liegt, kann als ein Spezialfall von Aktivierungstheorie angesehen werden. Sie wurde von Sokolov entwickelt und hat eine große Bedeutung in der Psychophysiologie erlangt. Am Beispiel eines visuellen Reizes hat Sokolov (1975) sein Modell erklärt. Zunächst läuft ein Signal, das von der Retina kommt, durch den Corpus Geniculatus Lateralis (Kontrastneurone, Hell-Dunkel-Neurone und farbspezifische Neurone [Schmidt-Thews 1983]), in dem die Lichtreize vorstrukturiert werden. Im visuellen Kortex erfahren die Signale eine weitere Strukturierung, und hier wird ein neuronales Modell des Stimulus angelegt, das man sich als Matrix von erregten Synapsen vorstellen muß. Dann werden die Strukturen in Form von sogenannten Indizes - das sind Signalfolgen von feuernden Neuronen - kodiert und den Neuheitsdetektoren des Hippokampus zugeleitet. Stellen diese Neuheit^c eines Stimulus fest, so werden einmal inhibitorische Nervenzellen aktiv, die das Synchronisationssystem im Thalamus hemmen und zu Desynchronisation des Kortex führen. Außerdem wird das Aktivierungssystem (ARAS) durch andere Zellen erregt. Durch beides wird die Funktion des Kortex verbessert (Orientierungsreaktion). Wenn der Stimulus wiederholt dargeboten wird, so wird die Aktivität der Neuheitsdetektoren schwächer, die aktivierenden Zellen senden weniger Impulse zum ARAS und die inhibitorischen Zellen beeinflussen die Schrittmacher im Thalamus nicht mehr, geringe Aktivierung und synchrones EEG sind die Folge. Dies wird als Habituation bezeichnet. Eine veränderte „Haltung“ gegenüber einem Reiz könnte dazu führen, daß ein bestehendes neuronales Modell nicht mehr mit dem erneut wahrgenommenen Stimulus kongruiert. Wird beispielsweise ein Musikstück, das zuvor „emotional“ gehört wurde, analytisch wahrgenommen, verändert sich die Wahrnehmung, und das alte Muster „Musikstück - emotional“ paßt nicht mehr auf den neuen Stimulus „Musikstück - analytisch“. Diese Inkongruenz würde nach der obigen Theorie bedeuten, daß analytisches Hören zu Aktivierung führt. Andererseits wäre ein kognitiver Einfluß so zu erklären, daß die Muster direkt - ohne den Umweg einer Beeinflussung der Wahrnehmung - vor dem Eintreffen des neuen Reizes durch kognitive Prozesse umstrukturiert werden. Abschließend sei noch vermerkt, daß sich die rein psychologische Theorie Mandlers mit der neurologischen Theorie Sokolovs erstaunlich gut deckt: Mandler stellte fest, daß Strukturen antizipiert werden. Stimmen antizipierter Struktur und tatsächliche Struktur nicht überein, so führt die Unterbre-

chung zu Aktivierung. In der Theorie Sokolovs führt die Inkongruenz eines alten neuronalen Modells gegenüber einem neuen Modell zu Aktivierung.

Interpretation der Ergebnisse

In diesem Sinne lassen sich die gefundenen Ergebnisse nun so interpretieren: Sowohl im Erleben der Personen als auch im physiologischen Bereich zeigen sich Habituationseffekte; es ergibt sich ein Absinken der Werte vom 1. bis zum 3. Hören und beim 4. Hören ein Ansteigen (längere Pause zwischen dem 3. und 4. Hören). Dies ist nach dem Modell von Sokolov so zu erklären: Beim 1. Hören wird ein neuronales Modell des Wahrgenommenen erstellt. Beim mehrfachen Hören stimmt das Modell immer besser mit dem Musikstück überein, die Neuheitsdetektoren im Hippokampus werden in ihrer Aktivität immer schwächer, geringere Aktivierung ist die Folge. Dieser Effekt zeigt sich dann nach einer längeren Pause nicht mehr.

Es zeigte sich, daß die Höraufgabe sich in zwei Stücken auswirkt: Bei ‚Bach‘ und beim ‚Lieblingsstück‘ erleben die Probanden das Stück zunächst intensiver (aufgrund der Korrelationen zwischen diesen beiden Variablen läßt sich für ‚intensiver erleben‘ auch ‚besser gefallen‘ sagen), dann aber (4. Hören) kehrt sich der Effekt um (Interaktion): Die Gruppe, die keine Analyseaufgabe lösen muß, erlebt das Musikstück intensiver. Das bedeutet in der Sprache Sokolovs, daß die Analyseaufgabe zunächst dafür sorgt, daß das neuronale Modell, welches beim 1. Hören aufgebaut wurde, nun nicht mehr mit der erneuten (analytischen) Wahrnehmung übereinstimmt und somit Aktivierung die Folge ist. Dafür stimmen die Muster, die dann (3. und 4. Hören) aufgebaut werden, umso besser mit der Realität überein. Wahrscheinlich hat die Analyseaufgabe eine Beschränkung auf bestimmte Aspekte der Musik zur Folge, und so kommt es, daß ein Modell um so leichter mit den folgenden Darbietungen zu vereinbaren ist; dies führt zu einer schwächeren Aktivierung als in der Kontrollgruppe ‚ohne Analyseaufgabe‘. Nach Mandlers Theorie sorgt die Analyseaufgabe beim 2. Hören dafür, daß der Vorgang der Antizipation einer musikalischen Struktur unterbrochen wird. Aktivierung ist die Folge, deren Wahrnehmung dann als ‚intensiveres Erleben als beim ersten Hören‘ interpretiert wird. Die interne Antizipation der Ereignisse gelingt dann beim 3. und 4. Hören um so besser, da die Analyseaufgabe eine Struktur aufbaute, die die Wahrnehmung auf spezielle (analytische) Merkmale beschränkt und somit für einen ‚unterbrechungsfreien‘ Handlungs-

ablauf der Antizipation sorgt. Dies hat geringe Aktivierung und geringere ‚erlebte Intensität‘ zur Folge.

Fachleute erleben ihr ‚Lieblingsstück‘ intensiver, wenn sie es analysieren. Laien erleben es intensiver, wenn sie keine Höraufgabe lösen müssen. Dies läßt sich vielleicht so erklären: Analytisches Hören ist für Laien eine ungewohnte Verhaltensweise gegenüber Musik. Für Fachleute ist es eine Routinehandlung.

Beim Musikbeispiel Earth, Wind & Fire trat bezüglich der Analyseaufgabe folgender Effekt auf: Probanden ‚mit Analyseaufgabe‘ scheint das Stück besser zu gefallen.

Die Interpretation dieser Ergebnisse ist schwierig. Das Musikbeispiel Earth, Wind & Fire ist das am wenigsten vertraute Stück. Außerdem weist es nur geringe Korrelationen zwischen den Variablen ‚erlebte Intensität‘ und ‚Gefallen‘ beim 1. und 2. Hören auf. Das liegt daran, daß die Probanden bei diesem Stück auf der Gefallensskala bei den ersten Darbietungen häufig auch ‚negative‘ Werte ankreuzten, was bei den anderen Beispielen nicht so sehr der Fall war. Graphisch ergibt sich nun eine U-förmige Beziehung zwischen den Variablen ‚Intensität‘ und ‚Gefallen‘. Die Skala ‚Intensität‘ wird nun ‚indifferent‘, denn sie zeigt hohe Werte bei ‚nicht Gefallen‘ und bei ‚Gefallen‘. Nun hat Schmidt (1975) nachgewiesen, daß Jugendliche unbekannte Musik (in seiner Untersuchung Neue Musik) um so positiver einschätzen, je mehr Informationen sie über die Musik erhalten. Die in unserer Untersuchung verwendete Höraufgabe, die auf die raffinierte Instrumentation des Stückes aufmerksam machte, kann ebenfalls einen derartigen Effekt gehabt haben. So erfolgte eine ‚Qualitätsänderung‘ - bei der zweiten Darbietung und danach - durch die Analyseaufgabe. Die Hörer kreuzten dann nur vorwiegend positive Werte auf der Gefallensskala an, was später zu einer Korrelation zwischen ‚Intensität‘ und ‚Gefallen‘ beim 4. Hören führte.

Musikdidaktische Überlegungen

Der vorliegende Bericht versteht sich als ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Hier soll natürlich nicht behauptet werden, daß derartige „Laborergebnisse“ ohne weiteres auf die Unterrichtspraxis übertragbar sind. So wird man zum Beispiel der Untersuchung den Vorwurf machen, daß Höraufgaben wie das Zählen von Themeneinsätzen einer Fuge nicht den im Musikunterricht gestellten Aufgaben entsprechen. Jedoch ist derarti-

gen Fragestellungen gemeinsam, daß damit kognitive Prozesse induziert werden. Die hier bei musikalischen Laien gefundenen Ergebnisse legen nahe, die Verwendung von Höraufgaben im Musikunterricht kritisch zu überdenken. Besonders das Musikbeispiel ‚Lieblingsstück‘, bei dem sich eine Höraufgabe auf psychologischer Ebene im Nachhinein besonders negativ auswirkt, gestattet eine Parallele zu Musikstücken, die im Musikunterricht aus dem Bereich der Popularmusik entnommen und thematisiert werden. Aber auch bei einem Beispiel ‚klassischer‘ Musik zeigen sich derartige Effekte analytischen Hörens. Vielleicht sind Höraufgaben bei unbekannten Musikstücken eher angebracht.

Literatur

- Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Emotion und Kognition, München/Wien/Baltimore 1983. Mandler, G.: Denken und Fühlen. Zur Psychologie kognitiver und emotionaler Prozesse, Paderborn 1979.
- Sokolov, E. N.: The Neural Mechanisms of the Orientating Reflex. In: Sokolov, E. N./Vinogradova, O. S. (Eds.): Neuronal Mechanisms of the Orientating Reflex, New York 1975.
- Werbik, H.: Informationsgehalt und emotionale Wirkung von Musik, Mainz 1971.

Dr. Günther Rötter
Adolfstr. 16
D-1000 Berlin 41

„Warum so laut?“ Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik

MICHAEL CLEMENS

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung*. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)

I. Fragestellung

„Das Format ist nicht das Kunstwerk, aber eine Lebensbedingung desselben . . .“ äußert 1886 Jacob Burckhardt in seinem Vortrag *Format und Bild* ([1918], 1984, S. 304), in welchem er die „Ruchlosigkeit“ und „Rücksichtslosigkeit“ von Kupferstechern und Photographen gegenüber Format und Gesamtumfang der Originale beklagt, etwa wenn diese durch Abschneiden der Ränder, übermäßige Verkleinerungen etc. Verfälschung betreiben. Ohne Zweifel: Die Originalausmaße - etwa eines Gemäldes - sind integraler Bestandteil des Werkes, und in Verkleinerungen wirken die auf ihm abgebildeten Figuren so, als habe man es mit Nippes zu tun.

In der Musik ist das nicht viel anders: Wer eine Mahler- oder Bruckner-Symphonie oder eine „Rockpalast“-Übertragung mit Zimmerlautstärke hören muß, der erfährt eine nicht unwesentliche Dimension des musikalischen Originalereignisses nur reduziert: die vom Komponisten intendierte Schallintensität. An diesem Erfahrungsverlust ändert auch nicht viel, daß wir - wie Hans-Peter Reinecke schon 1953 experimentell hinterfragte - etwa im Sinne des Konstanzphänomens oder „aus dem Miteinbeziehen des Gesamtpotentials des Klangerzeugers“ (Reinecke 1953, S. 83) einen im Fortissimo gespielten und auf Tonband aufgenommenen Instrumentalklang bei niedrigem Wiedergabepegel als im Fortissimo gespielt erkennen.

Ein Merkmal dieses Erfahrungsverlustes ist vermutlich die Abschwächung physiologischer Reaktionen beim Musikhören durch die Zurücknahme der physiologisch sehr wirksamen Größe Schallintensität. Daß aber körperliche Stimulation mittels Musik einen nicht unwichtigen Faktor im jugendlichen Hörverhalten darstellen kann, mögen drei Zitate verdeutlichen:

„Man muß mit dem ganzen Körper in der Musik aufgehen. Wenn ich drin bin, kribbelt's mir im Rücken, es ist in allen Gliedern“ (Baacke 1972, S. 137).

„Gerade Rockmusik is 'ne Musik, die erst durch die Lautstärke gewinnt, durch die Gewalt, mit der se einen fesselt irgendwo, die durch einen durchgeht. Und dit kommt halt durch die Laut-

stärke. So kann man sich uff die Musik konzentrieren, indem se ganz von alleine reinkommt” (Wawrzyn 1978, S. 4).

„Er [der Patient, Anm. M.C.] bediente sich offenbar stärkster akustischer, eben musikalischer Reizmittel, um Gefühle auf dem Umweg über Sinnesempfindungen zu erleben. () Das ungeheure Klangvolumen des Beat, das sich der Patient über den Lautsprecher verschaffte, wurde aber nicht nur über das Ohr, sondern zusätzlich über das Tastgefühl vermittelt. Er spürte die Klänge an der ganzen Haut des Körpers. () Überwiegend entsprachen die Erlebnisse, die an das Klangvolumen gebunden waren, dem narzißtischen Bereich. Das Ergebnis war Wohlbefinden. Die Vibrationsempfindung ersetzte häufig alle Gefühle. Man kann sagen, daß die Wahrnehmung seiner Selbst zeitweise nur durch die Hautempfindungen stattfand” (R. G. Klausmeier 1973, S. 653).

Die Zitate deuten an, daß mittels Musik körperliche Ereignisse als ein Bestandteil des Musikerlebens mehr oder weniger bewußt wahrgenommen und bewertet werden können.

Während die Frage, inwieweit und durch welche Parameter Musik körperliche Veränderungen hervorruft, empirisch vielfach untersucht worden ist (s. z. B. Harrer 1982), wurde der Perzeption bzw. Apperzeption dieser körperlichen Veränderungen beim Musikhören m. W. in der empirischen Musikpsychologie bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt, sieht man von gelegentlich verwendeten Skalen ab, die sich auf phänomenale Indikatoren einer allgemeinen Aktiviertheit bzw. Desaktiviertheit beziehen (z. B. entspannt-angespannt, aktiviert-erschöpft, unruhig-ruhig).

Im Rahmen kognitiv-physiologischer Konzepte innerhalb der Emotionspsychologie ist die Bedeutung der *Wahrnehmung* körperlicher Ereignisse neben James (1890) vor allem von Valins (1966, 1970) hervorgehoben worden. War Schachters Zentralgedanke seiner Zwei-Faktoren-Theorie der Emotionen, daß eine spezifische Emotion das Produkt aus allgemeiner, unspezifischer Erregung und spezifischer, situationsbezogener Kognition (cognitive labeling, Attribution der Erregung) ist (z. B. Schachter 1962, 1964), so „modifizierte” Valins (1966) Schachters Emotionstheorie insoweit, als tatsächliche autonome Veränderungen keine wesentlichen emotionalen Determinanten oder Komponenten sind, da sie nicht unmittelbar - also automatisch und unbewußt -, sondern nur über ihre Wahrnehmung zum Erleben einer Emotion beitragen, indem die wahrgenommenen Erregungssymptome aufgrund der situativen Faktoren interpretiert werden. Da emotionale Reaktionen durch den Informationsgehalt subjektiv bedeutsamer Ereignisse ausgelöst und gesteuert werden, subjektiv bedeutsame Ereignisse aber - neben tatsächlichen vegetativen Veränderungen - auch scheinbare vegetative Veränderungen sein können, die wie alle anderen Informationen verarbeitet wer-

den, sollte es folglich zur Erzeugung von Emotionen bzw. zur Veränderung des eigenen Erregungszustandes nicht tatsächlicher Veränderungen im vegetativen Nervensystem bedürfen, sondern es müßte ausreichen, den Vpn falsche, aber für sie glaubhaft echte physiologische Rückmeldung über ihre angebliche physiologische Erregung zu geben.

Zur Überprüfung seiner Hypothese zeigte Valins in seinem ersten hierzu durchgeführten Experiment männlichen Vpn zehn Dias weiblicher Akte und spielte ihnen unter einem Vorwand ihren angeblich simultan aufgenommenen Herzschlag vor. Tatsächlich war aber der Herzschlag so vorprogrammiert, daß er meist gleichmäßig blieb, sich aber während der Betrachtung von fünf der Bilder bei der einen Vpn-Gruppe deutlich erhöhte und bei der anderen Vpn-Gruppe deutlich senkte. Als abhängige Variable dieser vorgetäuschten physiologischen Erregung benutzte Valins die nachträgliche Beurteilung der Bilder. Erwartungsgemäß wurden die Bilder, bei denen eine (vorgetäuschte) Herzschlagfrequenzänderung rückgemeldet worden war, signifikant attraktiver eingeschätzt und signifikant häufiger als „Bezahlung“ für die Teilnahme am Experiment gewählt (s. Valins 1966).

Wenngleich in zahlreichen Erweiterungen und Replikationsversuchen dieser „Valinseffekt“ im großen und ganzen bestätigt werden und Liebhart (1978) einige inkonsistente Befunde hierzu exhaustionistisch klären konnte, so ist trotz (oder wegen?) der hohen Reliabilität des Effektes die externe Validität der Untersuchung zweifelhaft: Ist unsere Fähigkeit, ohne apparativ vermitteltes Feedback etwa Herzschlagfrequenzänderungen wahrzunehmen, in alltäglichen Situationen hinreichend genug ausgebildet, um diese Veränderungen bewußt als emotionsrelevante Information verarbeiten zu können, oder beruht der Valinseffekt nicht vielmehr auf physiologischer Information, die wir gewöhnlich nicht haben? Macht die Feedbackapparatur den physiologischen Zustand nicht unnatürlich salient und führt die als objektiv vorgetäuschte Messung physiologischer Reaktionen nicht dazu, daß Vpn in der Laborsituation diesen eine psychologische Bedeutung zuschreiben und erst dadurch ihr Verhalten dem Feedback anpassen (s. Mandler 1979, S. 175f.; Schmidt-Atzert 1984, S. 37f.)?

Was die Wahrnehmungsgenauigkeit vegetativer Veränderungen anbelangt, ist *einerseits* die neurophysiologische Basis dafür sehr schmal: So sind die Gebiete des Cortex, die für Wahrnehmung viszeraler Afferenzen ausgebildet sind, sehr klein, und die Projektionen dieser Afferenzen sind weder topographisch noch funktionell lokalisiert (s. Brener & Jones 1974). Auf psychologischer Ebene scheint dies seine Entsprechung in einer nur groben Diskrimination vegetativer Aktivität zu haben, wie u. a. Mandler und Mitarbeiter (z. B. Mandler & Kahn 1960) experimentell belegen konnten, wobei allerdings auf

nicht unerhebliche individuelle Intensitäts- und Musterunterschiede bei vegetativen Reaktionen ebenso wie auf individuelle Unterschiede in der Wahrnehmungsgenauigkeit hingewiesen werden muß (s. Shields & Stern 1979, Kimmel 1974). *Andererseits* ist die Wahrnehmung vegetativer Veränderungen bei einer Reihe von Emotionen offenbar so weit differenziert, daß bei Befragung von Probanden nach ihren gewöhnlich auftretenden Körpersymptomen während 12 verschiedener Emotionen sich sehr markante, emotionsspezifische Körpersymptomprofile sowohl hinsichtlich ihres Intensitätsniveaus als auch hinsichtlich ihrer Profilgestalt ergaben (s. Schmidt-Atzert 1980, S. 150-155).

Was den Stellenwert der Wahrnehmung vegetativer Prozesse innerhalb emotionalen Verhaltens betrifft, so muß Valins' und auch Mandlers extreme Betonung der bewußten Wahrnehmung vegetativer Aktivität angesichts verschiedener Befunde (z. B. Clynes 1975) relativiert werden. Ebenso wie emotionale Reaktionen durchaus unabhängig von vegetativen Veränderungen auftreten können (s. Liebhart 1978, S. 133), sind Emotionen ohne bewußte Wahrnehmung realer physiologischer Vorgänge möglich (s. Clynes 1975, Mandl & Huber 1983). Insgesamt allerdings kann davon ausgegangen werden, *„daß die Wahrnehmung von Erregungssymptomen eine wichtigere und konsistentere Determinante der Emotionalität ist als objektive Erregung“* (Liebhart 1978, S. 132).

Neben der emotionspsychologischen Relevanz körperlicher Wahrnehmungen können diese aber auch motivationspsychologisch von Bedeutung sein, sofern man diese beiden Bereiche überhaupt trennen kann: Wer mit einer Achterbahn fährt, tut dies sicherlich u. a., um sich eine besondere Art körperlicher Stimulation zu verschaffen, und wer Drogen zu sich nimmt, der weiß in der Regel um deren physiologische Wirkung. In beiden Fällen wird eine Handlung mit dem Ziel „körperliche Stimulation“ durchgeführt. Denkbar ist, daß diesem Ziel oder Handlungsergebnis wiederum instrumenteller Wert für bestimmte emotionale Erlebnisse als Handlungsergebnisfolge beigegeben wird. Ob körperliche Stimulation auch durch Hören von Musik Ergebnis bzw. Ergebnisfolge zielgerichteten Handelns sein kann, hängt u. a. auch davon ab, ob wir im Umgang mit Musik entsprechende Erwartungen aufgebaut haben (s. Clemens 1985) bzw. ob wir körperliche Reaktionen als durch Musik hervorgerufen überhaupt wahrnehmen können,

Welche Rolle dabei dem Schallpegel zukommt, habe ich in einer exploratorisch angelegten Studie¹ versucht zu erkunden. Gefragt wurde danach, ob überhaupt und in welcher Qualität, Intensität und Konfiguration körperli-

ehe Veränderungen als phänomenale Indikatoren von Emotionen und objektiver physiologischer Aktiviertheit beim Hören von Rockmusik wahrgenommen werden. Speziell wurde - neben einer Reihe anderer Hypothesen, die samt ihren Ergebnissen hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden können - die Nullhypothese geprüft, daß die Intensität subjektiv wahrgenommener körperlicher Sensationen beim Hören von Rockmusik mit einem Mittelungspegel von 92 db (A) nicht signifikant größer ist als bei Rockmusik mit einem Mittelungspegel von 58 dB(A).

Abhängig ist im wesentlichen und normalerweise diese Wahrnehmung körperlicher Symptome zum einen von *der realen physiologischen Reaktion* des Hörers, zum anderen von der *Intensität der aktuellen Selbst- bzw. Körperaufmerksamkeit*, wobei die reale physiologische Reaktion nicht zwingend eine notwendige Bedingung darstellt, weder für die Wahrnehmung körperlicher Symptome (z. B. Hypochonder, Intensitätsüber- bzw. unterschätzungsneigung bei Extra- bzw. Introvertierten) noch für die Entstehung von Emotionen (s. z. B. den Valinseffekt).

Die reale physiologische Reaktion wiederum ist einmal von *dispositionellen bzw. habituellen* psychischen und physiologischen Faktoren wie Extraversion-Introversion (Eysenck 1981), konditionierten vegetativen Reaktionen auf Musik etc. abhängig, zum anderen von *situativen* psychischen und physiologischen Faktoren wie emotionaler Befindlichkeit, situativer Valenz von Musik und Befindlichkeit, aktuellem Erregungsniveau etc., zum dritten auf der musikalischen Seite von der *Faktur der jeweiligen Musik* (z. B. Schallpegel über 65 dB, hoher Schallpegelanteil in den tiefen Frequenzbereichen, starke rhythmisch-metrische Impulse, dynamische Bandbreite [s. u. a. Jansen & Klensch 1964, Jansen & Rey 1962, Jansen & Griefahn 1975, Harrer 1982], also über angeborene Auslösemechanismen die Aktivierung direkt beeinflussende Stimuli) und schließlich zum vierten von den *psychologischen Korrelaten der musikalischen Faktur* wie emotionalem Ausdrucksgehalt, Vertrautheitsgrad mit der Musik, Assoziationen, Emotionen als im affektiv-körperlichen Umgang mit Musik erworbenen funktional auslösenden Stimuli.

Die aktuelle Körperaufmerksamkeit hängt vor allem von Erfahrungen mit Musik und Körper, also von habitueller Körperaufmerksamkeit ab, ferner vom situativen Bedürfnis nach körperlicher Stimulation durch Musik, von der musikalischen Faktur (z. B. kann Musik als Maskierungsreiz die Körperwahrnehmungsmöglichkeiten erhöhen, aber auch - als Aufmerksamkeit erzwingender Stimulus - erniedrigen) und schließlich von erlebter physiologischer Aktiviertheit als *Hinweisreiz* zu mehr Körperaufmerksamkeit.

II. Versuchsplan und Versuchsdurchführung

An der Untersuchung nahmen 26 männliche und 26 weibliche Jugendliche freiwillig und ohne Honorar teil. Das Durchschnittsalter betrug 18,4 Jahre ($s = 1.9$). 35 Vpn waren Gymnasiasten der Oberstufe, sechs Vpn befanden sich in einer Maurerausbildung, zehn in einer Ausbildung zum Einzelhandels- bzw. Bürokaufmann, und eine Vp war Student (Jura).

Die Versuche fanden in einem - abgesehen vom Fußboden - ganz aus Holz bestehenden, ca. 5,40 x 6,60 Meter großen Raum eines Blockhauses statt, der von den Vpn durchweg als sehr gemächlich beurteilt wurde. Dargeboten wurden jeder Vp acht Rockmusikstücke bzw. -ausschnitte von je 3'29" Dauer, zum einen mit einem Mittelungspegel von 92 dB(A), zum anderen mit einem Mittelungspegel von 58 dB(A).

Die acht Musikstücke - in einem Vorversuch von 41 Oberstufenschülern hinsichtlich ihres emotionalen Ausdrucksgehalts aus 35 Rockmusikstücken als eindeutigste und einheitlichste Repräsentanten verschiedener emotionaler Ausdrucksgehalte ausgewählt - wurden in jeder Pegelbedingung in gleicher Reihenfolge dargeboten. Dies ermöglichte ein Arrangement der Stücke, bei dem möglichst große emotionale Ausdruckskontraste entstanden, um durch einen im emotionalen Ausdruck mit dem vorherigen bzw. folgenden Musikstück kräftig kontrastierenden Stimulus ähnlich kräftige emotionale Responses zu erhalten. Eventuelle Positionseffekte - im allgemeinen durch Randomisieren der Darbietungsreihenfolge ausgeschaltet - können hier vernachlässigt werden, da diese Effekte, wenn überhaupt vorhanden, lediglich für die externe Validität des Experimentes von Nachteil sind, solange die Reihenfolge für alle Vpn konstant bleibt, die interne Validität somit nicht berührt wird. Im einzelnen handelte es sich um folgende acht Musikstücke:

Jean Michel Jarre: „Oxygene, Part 1“, Polydor 2344068 (1976)

Alice Coltrane, Carlos Santana: „Ain't no air“, CBS 69063 (1974)

Mike Oldfield: „Punkadiddle“, Virgin 201206-610 (1979)

Purple Schulz & Die neue Heimat: „Sehnsucht“, (MS-Version), Emi 060200426 (1983) Sex Pistols: „Anarchy in the U.K.“, Virgin 25593 (1977)

Phil Collins: „Against all odds“ („Take a look at me now“), Atlantic 780152-1 (1984) Apollonia 6: „Some kind of lover“, Varner Brothers 925108-1 (1984)

Tons Browne: „Funkin' for Jainaica (N.Y.)“, Arista 202901 (1980)

Daß physiologische Erregung - hier durch Musik mit einem Mittelungspegel von 92 dB(A) erzeugt - nach Beendigung der Stimulation nur langsam abklingt, mußte beim Versuchsplan insoweit berücksichtigt werden, als ein 58 dB(A)-Wiedergabepegel nicht einem 92 dB(A)-Wiedergabepegel folgen durfte, da sonst Resterregung aus der 92 dB(A)-Darbietung das Aktivierungsniveau in der 58 dB(A)-Darbietung erhöht (s. z. B. Jansen & Griefahn 1975) und somit beabsichtigte Aktivierungsunterschiede zwischen den beiden Treatments eingeengt würden, mithin beide Treatments sich hinsichtlich der abhängigen Variablen ‚Körperwahrnehmung‘ nicht unterscheiden. Mögliche Übungs- und Ermüdungseffekte wurden durch Ausbalancieren kontrolliert, indem der Personenfaktor S in den Dummy-Faktor C als Gruppenfaktor genested wurde, so daß sich ein dreifaktorieller Versuchsplan S(C) x A x B mit Meßwiederholung auf den nur als fixed angenommenen Treatmentfaktoren A und B ergibt:

			b ₁	b ₂	b ₃	b ₄	b ₅	b ₆	b ₇	b ₈
c ₁	a ₁	S ₁ ⋮ S ₂₆								
	a ₂	S ₁ ⋮ S ₂₆								
c ₂	a ₁	S ₂₇ ⋮ S ₅₂								
	a ₂	S ₂₇ ⋮ S ₅₂								

Faktor A (Wiedergabepegel): a₁ = 58 dB(A)_{L_{eq}}; a₂ = 92 dB(A)_{L_{eq}}

Faktor B (Musik): b₁ = Jarre; b₂ = Coltrane/Santana; b₃ = Oldfield; b₄ = Purple Schulz; b₅ = Sex Pistols; b₆ = Collins; b₇ = Apollonia 6; b₈ = Tom Browne

Faktor C (Darbietungsreihenfolge): c₁ = 92 dB(A)---58 dB(A); c₂ = 58dB(A)---92 dB(A)

Die Vpn der ersten Gruppe (c₁) hörten also die acht Musikstücke zuerst mit 92 dB(A) Wiedergabepegel und nach einer ca. zehnminütigen Pause mit 58 dB(A) Wiedergabepegel. Bei den Vpn der zweiten Gruppe war die Darbietungsreihenfolge umgekehrt (c₂). Die Zuteilung der Vpn auf beide Gruppen erfolgte nach dem Zufall.

Erhoben wurden mittels Semantischem Differential nach jedem Musikstück die Beurteilung der eigenen emotionalen Befindlichkeit (11 Skalen), die Intensität verschiedener wahrgenommener körperlicher Symptome (10 Skalen + 1 offene Skala) und die Beurteilung der Musikbeispiele (15 Skalen).

Um die Entfernung der Vpn zu den Lautsprechern über alle Vpn konstant zu halten, aber auch um eine möglichst ungestörte Hörsituation zu ermöglichen, wurden Versuche nur mit jeweils zwei Vpn durchgeführt. Entsprechend der Basisbreite zwischen den beiden Lautsprechern saßen die Vpn - in bequemen Sesseln - von jedem Lautsprecher 3,60 m entfernt. Die Schallpegelsteuerung wurde an weißem Rauschen vorgenommen, das mit dem gleichen Mittelungspegel wie die Musik auf Band aufgenommen worden war. Um Schreckreaktionen - speziell in der 92 dB(A)-Bedingung - zu vermeiden, waren alle Musikstücke auf Band ein- und ausgeblendet worden. In der 92 dB(A)-Bedingung wurde die Musik gemäß dem Ohr linear dargeboten, in der 58 dB(A)-Bedingung wurde - um ein gleiches Klangbild zu erhalten - entsprechend den Kurven gleicher Lautstärke (Robinson Dadson 1956) vor allem in den extremen Frequenzbereichen der Frequenzgang angehoben.

Zu Beginn des Versuchs wurden die Vpn schwellenaudiometrisch untersucht.

Zur Reduzierung von demand characteristics wurde die Versuchspersonenstichprobe bezüglich ihres Informationsstandes über das Experiment homogenisiert, indem das Ziel der Untersuchung, soweit es durch die Bearbeitung der Fragebögen erschließbar war, von vornherein mitgeteilt wurde. Gleichzeitig wurden die Vpn gebeten, nur dann Körpersymptome anzukreuzen, wenn sie zweifelsfrei wahrgenommen worden seien.

Jeder Versuch dauerte ca. 2 Stunden und 15 Minuten. Die Versuche wurden abends von 18.30 Uhr bis 23.30 Uhr durchgeführt.

III. Ergebnisse

Die Urteilsprofile der acht Rockmusikstücke - gemittelt aus den beiden Wiedergabepegeln und zur besseren Lesbarkeit in zwei Differentiale zu je vier Musikstücken aufgeteilt - zeigen die Abbildungen Ia und Ib. Danach wurden die einzelnen Musikstücke von den Vpn folgendermaßen beurteilt (Die Adjektive sind mit abnehmender Urteilsausprägung angeordnet; \bar{x} in Klammern):

Jarre: friedlich (7.5), schön (3.0), angenehm (3.1), erholsam (6.8), interessant (3.3), beruhigend (6.6), traurig (6.6)

Coltrane/Santana: durcheinander (2.1), anstrengend (2.7), aggressiv (2.8), erregend (3.1), häßlich (6.8), kompliziert (3.4), unerotisch (6.2), ungewohnt (4.0)

Oldfield: schwungvoll (2.2), heiter (2.3), fröhlich (2.4), angenehm (2.7), schön (2.9), mitreißend (2.9), geordnet (7.0), vertraut (7.0), interessant (3.3)

Schulz: sehnsuchtsvoll (1.9), traurig (8.0), bedrückt (7.6), vertraut (7.3), interessant (3.4)

Sex Pistols: aggressiv (2.3), anstrengend (3.2), erregend (3.2), schwungvoll (3.3), mitreißend (3.5), durcheinander (3.7), unerotisch (6.1)

Collins: vertraut (8.0), angenehm (2.0), schön (2.1), sehnsuchtsvoll (2.8), interessant (2.8), geordnet (7.1), erholsam (7.0), friedlich (7.0), traurig (6.5), erotisch (3.6)

Apollonia: erregend (3.5), erotisch (3.6), fröhlich (3.8)

Browne: schwungvoll (2.9), fröhlich (3.1), heiter (3.2), mitreißend (3.3)

Abb. 1a: Urteilsprofile (Mittelwerte aus den beiden Wiedergabepegeln)

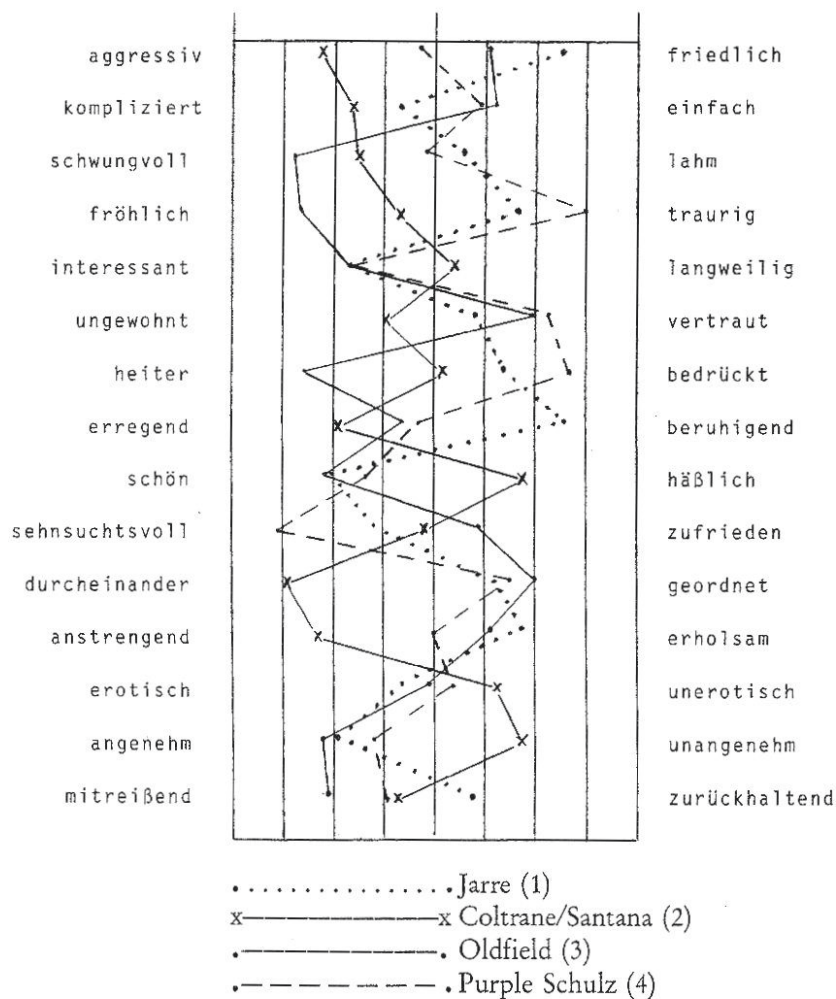
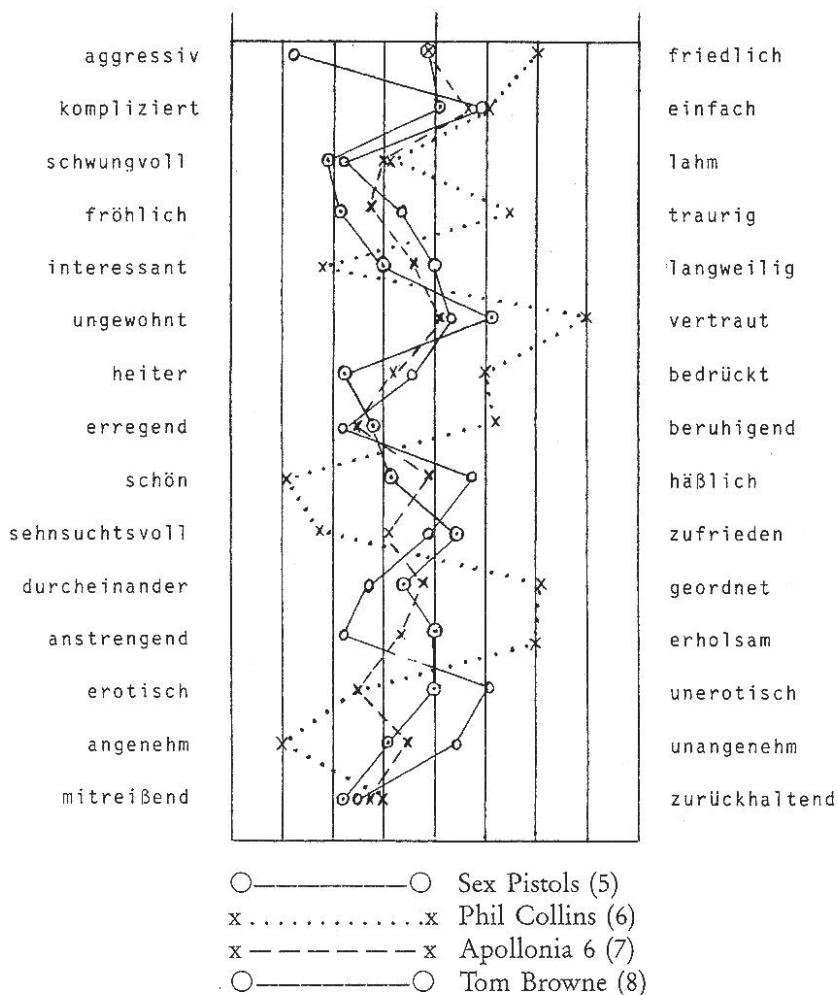


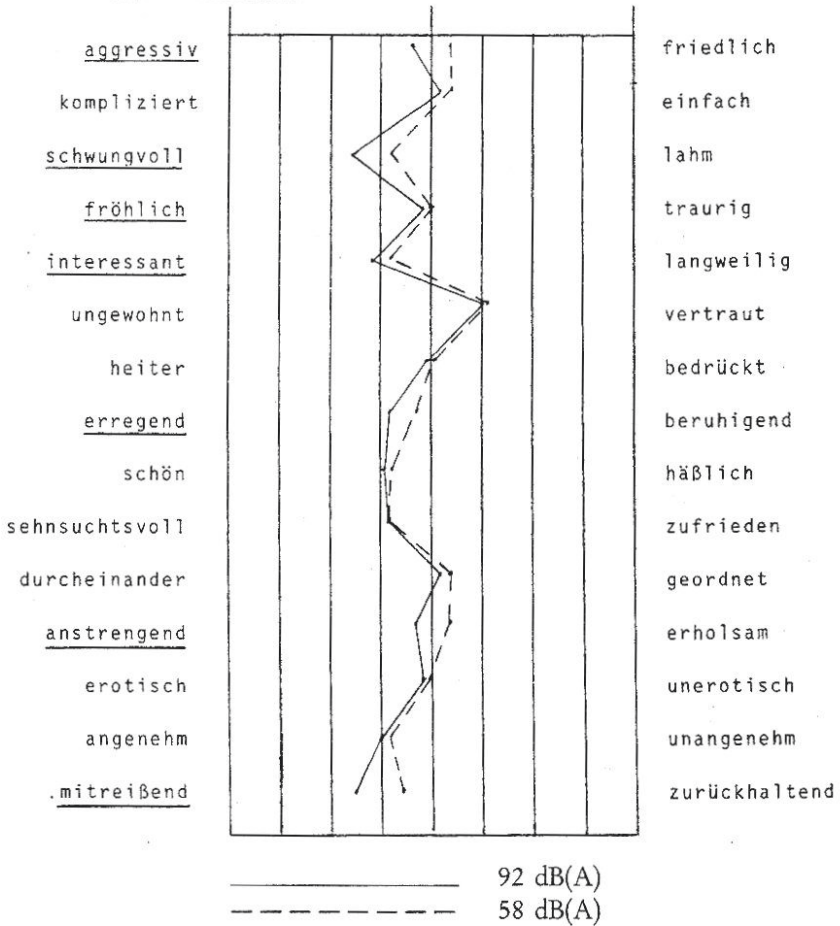
Abb. 1b: Urteilsprofile (Mittelwerte aus den beiden Wiedergabepegeln)



Die Wirkung der beiden Pegelstufen auf die Musikurteile, mittels dreifaktorieller Varianzanalyse mit Meßwiederholung berechnet, geht aus Abbildung 1c hervor. Danach wurden die Musikstücke insgesamt in der 92 dB(A)-Bedingung hoch signifikant als aggressiver, schwungvoller, fröhlicher, inter-

essanter, erregender, anstrengender und mitreißender als in der 58 dB(A)-Bedingung beurteilt. Allerdings ist dieser Haupteffekt aufgrund verschiedener Interaktionen, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, nur auf den Skalen aggressiv-friedlich und traurig-fröhlich eindeutig interpretierbar.

Abb. 1c: Haupteffekt Schallpegel
AV: Musikurteile



Zur Prüfung der formulierten Hypothese zur Körperwahrnehmung wurde aus den zehn vorgegebenen fünfstufigen Körpersymptomskalen ein Summenwert gebildet, der sich aus der Summe der jeweils angegebenen Körpersymptomintensitäten einer Vpn je Musikdarbietung errechnete und - um auf der fünfstufigen Skala interpretierbar zu sein - durch zehn dividiert wurde. Je intensivere und/oder je mehr Körpersymptome eine Vp nach dem Hören eines Musikstückes angab, um so höher war dann dieser Wert.

Eine dreifaktorielle Varianzanalyse mit dem Gruppenfaktor Darbietungsreihenfolge (C), den Meßwiederholungsfaktoren Musik (B) und Wiedergabepegel (A) sowie der abhängigen Variablen (AV) ‚Körpersymptomintensität (Summenwert)‘ ergab bei Festlegung von $\alpha = .05$ folgende Ergebnisse²:

Tab. 1: Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf den Faktoren Musik (B) und Schallpegel (A)

Q.d.V.		SS	df	MS	F	p	eta ²
C		.603	1;50	.603	.42	.5182	.003
Vpn innerh. d. Stichproben		71.213	50	1.424			
zwischen Vpn		71.816	51				
B	WCP	5.459	4.82;241.08 ^a	WCP .78	5.67	.0001**	.03
BxC	WCP	2.384	4.82;241.08 ^a	WCP .341	2.47	.0348*	.013
BxVpn	WCP	48.173		WCP .13			
A		16.397	1;50	16.397	64.08	.0000**	.09
AxC		2.700	1;50	2.700	10.55	.0021**	.015
AxVpn		12.794		.256			
AxB	WCP	.894	5.56;278.08 ^a	WCP .128	2.26	.0423*	.005
AxBxC	WCP	1.180	5.56;278.08 ^a	WCP .169	2.98	.0094**	.007
AxBxVpn	WCP	19.784		WCP .057			
innerhalb Vpn		109.765					
Total		181.581					

a) = Greenhouse-Geisser adj. df

Abb. 2a: Haupteffekt Musik

AV: wahrgenommene Körpersymptomintensität (Summenwert)

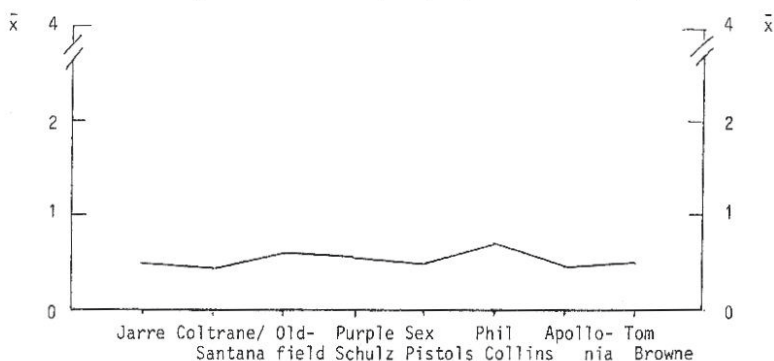


Abb. 2b: Interaktion Darbietungsreihenfolge x Musik

AV: wahrgenommene Körpersymptomintensität (Summenwert)

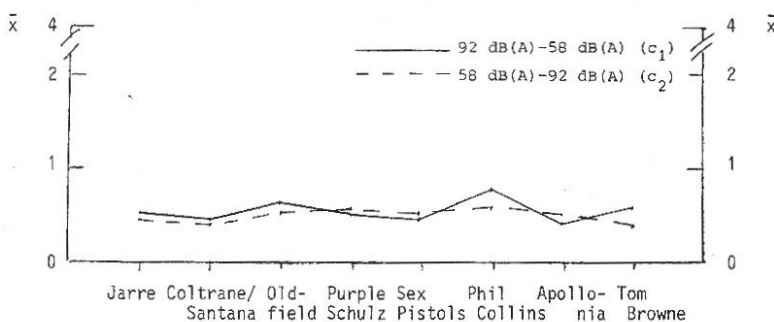


Abb. 2c: Haupteffekt Schallpegel
 AV: wahrgenommene Körpersymptomintensität (Summenwert)

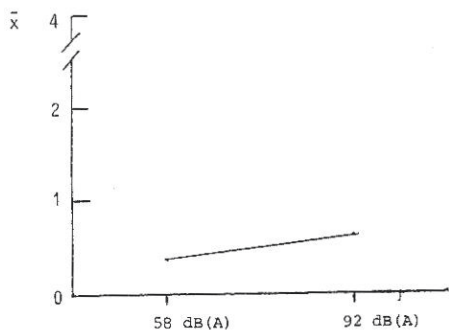


Abb. 2d: Interaktion Darbietungsreihenfolge x Schallpegel
 AV: wahrgenommene Körpersymptomintensität (Summenwert)

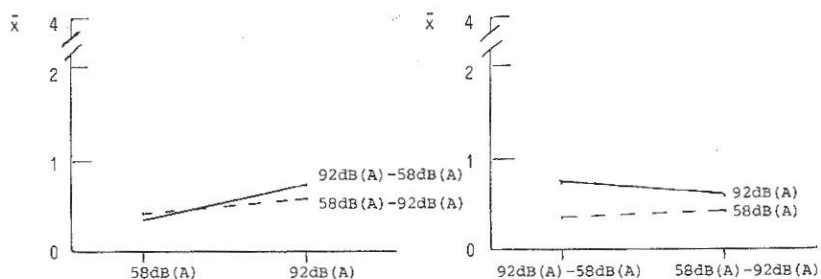


Abb. 2e: Interaktion Musik x Schallpegel
 AV: wahrgenommene Körpersymptomintensität (Summenwert)

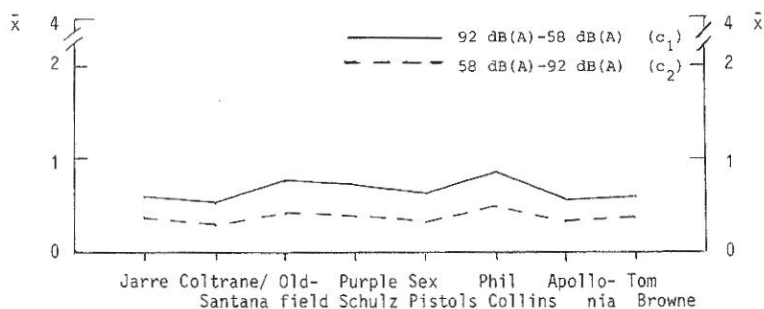
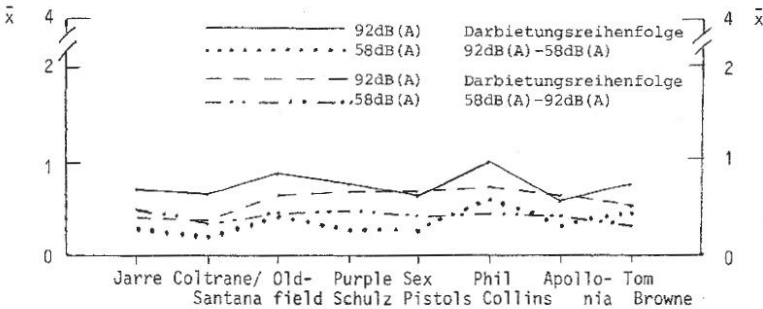


Abb. 2f: Interaktion Darbietungsreihenfolge x Musik x Schallpegel
 AV: wahrgenommene Körpersymptomintensität (Summenwert)



Wie aus Tab. 1 bzw. Abb. 2a-f zu ersehen ist, ergeben sich sehr signifikante Haupteffekte für Faktor B (Musik) und Faktor A (Wiedergabepegel). Mit anderen Worten: Musik und Wiedergabepegel haben einen Einfluß auf die Summe der wahrgenommenen Körpersymptomintensitäten. Allerdings ist hierbei die Wirkung der Musik nicht bei beiden Vpn-Gruppen gleich (Interaktion B x C), und der Effekt Wiedergabepegel wirkt sich nicht bei allen Musikstücken wie auch nicht bei den beiden Darbietungsreihenfolge-Gruppen gleichermaßen aus (Interaktion A x B bzw. A x C). Zudem unterscheidet sich zwischen diesen beiden Gruppen die Interaktion A x B sehr signifikant (Interaktion A x B x C).

Aufgrund der sehr signifikanten Interaktion A x B x C wurde getrennt für jede der zwei Vpn-Gruppen eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf den beiden Faktoren (Musik und Schallpegel) unter Festsetzung eines Signifikanzniveaus von $\alpha = .01$ gerechnet (Einfache Haupteffekte). Für die Gruppe der Darbietungsreihenfolge c1 ergibt sich ein hochsignifikanter einfacher Haupteffekt Musik ($F = 6.29$, $df = 3.64; 90.97$ [Greenhouse-Geisser], $p = .0003$) (s. Abb. 2b) und ein hochsignifikanter einfacher Haupteffekt Wiedergabepegel ($F = 48.12$, $df = 1; 25$, $p < .0000$) (s. Abb. 2d). Da die Interaktion zwischen beiden Faktoren nicht signifikant ist ($F = 1.78$, $df = 5.04; 125.9$ [Greenhouse-Geisser] $p = .1206$), sind beide einfachen Haupteffekte eindeutig interpretierbar: Beim 92 dB(A)-Wiedergabepegel ist - unabhängig vom Einfluß der Verschiedenheit der dargebotenen Rockmusikstücke - die Summe wahrgenommener Körpersymptomintensitäten insgesamt sehr signifikant höher als beim 58 dB(A)-Pegel; abstrahiert man von dem Einfluß des Wiedergabepegels, so wirken sich die Musikstücke sehr

unterschiedlich auf die AV aus. Ein multipler Vergleich mittels Tukey-Test zeigt, daß bei Phil Collins der Summenwert wahrgenommener Körpersymptomintensitäten sehr signifikant höher ist als bei Jarre, Coltrane/Santana, Purple Schulz, Sex Pistols und Apollonia. Kein signifikanter Wirkungsunterschied besteht zwischen Phil Collins und Oldfield einerseits und zwischen Jarre, Coltrane/Santana, Oldfield, Purple Schulz, Sex Pistols, Apollonia und Browne andererseits (s. Tab. 2).

Tab. 2: Mittelwertdifferenzen (einfacher Haupteffekt Musik, c_1)

	Jarre	Coltrane/ Santana	Oldfield	P. Schulz	SexPist.	Collins	Apollonia	Browne
J.	—	0.0692	-0.1289	-0,0019	0.0654	-0.2692**	0.0981	-0.0577
C/ S		—	-0.1981	-0.0711	-0.0038	-0.3384**	0.0289	-0.1269
O			—	0.1270	0.1943	-0.1403	0.2270	0.0712
PS				—	0.0673	-0.2673**	0.1000	-0.0558
SP					—	-0.3346**	0.0327	-0.1231
C						—	0.3673**	0.2115
A							—	-0.1558
B								—

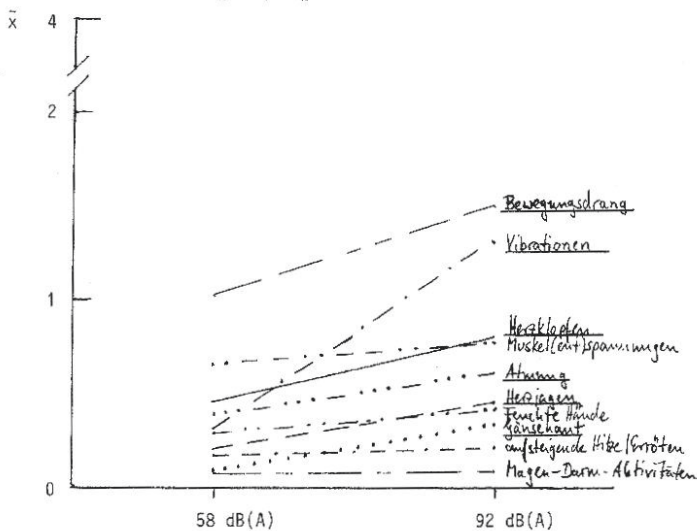
$KD_{0.01, df 8;175} = 0.24968$

Bei der Vpn-Gruppe c2 ergab die Varianzanalyse keinen signifikanten einfachen Haupteffekt Musik ($F = 2.26$, $df = 4.56; 114.06$ [Greenhouse-Geissen], $p = .0589$) (s. Abb. 2b), allerdings einen hochsignifikanten einfachen Haupteffekt Wiedergabepegel ($F = 16.54$, $df = 1; 25$, $p = .0004$) (s. Abb. 2d) und ei-

ne hochsignifikante Interaktion Musik x Schallpegel ($F = 3.32$, $df = 4.51; 112.66$ [Greenhouse-Geisser], $p = .01$). Letztere machte es notwendig, die Einfacheffekte zu untersuchen. Es zeigte sich, daß - mit Ausnahme von Jane und Oldfield ($p = .3214$ bzw. $p = .7366$) - bei allen anderen Musikstücken der Einfacheffekt Wiedergabepegel hochsignifikant bzw. signifikant ist, bei diesen Musikstücken während der 92 dB(A)-Darbietung also überzufällig mehr und/oder stärkere Körpersymptome angegeben wurden als bei der 58 dB(A)-Darbietung (s. Abb. 20. Während der Einfacheffekt Musik in der 58 dB(A)-Bedingung deutlich über dem Signifikanzniveau lag ($p = .2821$), verfehlte der Faktor Musik in der 92 dB(A)-Bedingung das festgesetzte Signifikanzniveau nur knapp ($p = .0118$) (s. Abb. 2f).

Den Haupteffekt des Schallpegels für jede einzelne Körpersymptomskala - mittels dreifaktorieller Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf den Faktoren Musik (B) und Wiedergabepegel (A) berechnet - zeigt Abbildung 3:

Abb. 3: Haupteffekt Schallpegel
AV: Körpersymptomintensitäten



Signifikant höher als bei der 58 dB(A)-Darbietung wurden in der 92dB(A)Bedingung die Körpersymptome Bewegungsdrang ($p < .0000$), Vibrationsempfindungen ($p < .0000$), Herzklopfen ($p < .0000$), schnelles und/oder tieferes Atmen ($p < .0012$), Herzjagen (beschleunigter Puls)

($p < .0005$) und Gänsehaut ($p < .0000$) angegeben. Eindeutig interpretierbar ist dieser Haupteffekt allerdings nur bei den Skalen Herzjagen, Vibrationen und Atmung. Bei den Skalen Gänsehaut und Bewegungsdrang wirkte der Schallpegel auf die wahrgenommene Körpersymptomintensität nicht bei allen Musikstücken gleichermaßen (Interaktion A x B), und bei der Skala Herzklopfen ist die Interaktion in beiden Vpn-Gruppen verschieden. Auf eine detailliertere Analyse dieser Wechselwirkungen wie auch der anderen Effekte muß hier aus Platzgründen verzichtet werden.

IV. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse - Musikpädagogische Überlegungen

Nach den vorliegenden Ergebnissen ist die oben formulierte Nullhypothese zu verwerfen: Bei einem Wiedergabepegel von 92 dB(A) war unter den spezifischen Bedingungen des Versuches die Summe der von den Vpn angegebenen Körpersymptomintensitäten signifikant höher als bei der Musikdarbietung mit 58 dB(A). Daß dieser Effekt bei der Darbietungsreihenfolge c2 nicht so deutlich und einheitlich ausfiel, kann zumindest darauf zurückgeführt werden, daß in der zweiten Hälfte des Versuches die vermutlich größere Ermüdung und geringere situative Körperaufmerksamkeit in der Gruppe c1 die Werte der AV neben dem niedrigen Schallpegel zusätzlich drückte, in der Gruppe c2 aber die Wirkung des Schallpegels auf die Wahrnehmung körperlicher Symptome dadurch verringert wurde (vice versa für die erste Versuchshälfte).

Daß bei den beiden ersten Musikstücken in der Gruppe c2 kein signifikanter Effekt des Schallpegels auftrat, dürfte wohl damit zusammenhängen, daß bei den Vpn dieser Versuchsbedingung eine gewisse Anfangserregung aufgrund der ungewohnten Versuchssituation die allgemein niedrigen Wahrnehmungswerte der 58 dB(A)-Darbietung überlagerte bzw. erhöhte

Was die Wirkung der Musik auf die wahrgenommenen Körpersymptome anbelangt, so war diese insgesamt bei Phil Collins - einem im langsamen Tempo gesungenen ‚Romantic‘ -Rock mit breit angelegtem Orchestersound, der größten Differenz zwischen L99 und L1 = 18,5 dB aller acht Musikstücke und hohen Pegelanteilen in den tiefen Frequenzbändern, sowie bei Mike Oldfield - einem reinen Instrumentalstück mit folkloristischem Einschlag und schnellem, sehr deutlich betontem Beat ohne irgendwelche rhythmische Überlagerungen - am größten. Die nicht sehr ausgeprägte Wirkung der Musik auf die Summe der wahrgenommenen Körpersymptome in der Darbie-

tungsbedingung c2 dürfte darauf zurückzuführen sein, daß bei den Vpn dieser Bedingung die habituelle bzw. dispositionelle körperbezogene Selbstaufmerksamkeit (SCS, private Selbstaufmerksamkeit, s. Fenigstein u. a. 1975, Heinemann 1979) im Mittel signifikant niedriger und damit vermutlich undifferenzierter war als bei der Vpn-Gruppe mit der Darbietungsreihenfolge c1 ($t = 2.99$, $df = 50$, $t_{50;5\%zweis} \approx 2.021$). Weitere, systematisch wirkende Faktoren, auch physiologischer Art, sind allerdings in Anbetracht der großen Zahl möglicher Wirkungsfaktoren (s. Kap. I) denkbar und machen eine individuumbezogenere Auswertung notwendig.

Bei einer solchen Untersuchung ist natürlich die Versuchung groß, die Ergebnisse mit der ungeprüften Annahme eines linearen Zusammenhangs zwischen Schallpegel und bestimmten, vor allem physiologisch bedeutsamen abhängigen Variablen zu interpretieren (nach dem Schema je lauter ... desto). Zwar entbehrt diese Annahme sicherlich nicht einer gewissen Plausibilität, denkt man zum einen an die zahlreichen psychophysiologischen und physiologischen Untersuchungen, in denen ein linearer Zusammenhang zwischen bestimmten (nicht allen!) Indikatoren physiologischer Aktiviertheit und dem Schallpegel festgestellt wurde, zum anderen daran, daß in der vorliegenden Untersuchung keine allzu extremen Schallpegelstufen verwendet wurden. Immerhin gaben 82 % der Vpn an, zu Hause *gewöhnlich* genauso laut oder auch lauter als in der 92 dB(A)-Bedingung Musik zu hören. Ob die Annahme eines linearen Zusammenhangs aber auch für das Verhältnis von Wahrnehmung physiologischer Ereignisse und Schallpegel gilt, kann wegen des nur zweistufigen Treatments Schallpegel in dieser Versuchsanordnung nicht geklärt werden. Die Ergebnisse sind also - wenn überhaupt - nur begrenzt verallgemeinerbar, erst recht, wenn man bedenkt, daß die Stufen der Faktoren Musik und Schallpegel als fixed angenommen und die Darbietungsreihenfolge der Musikstücke nicht randomisiert oder ausbalanciert wurde.

Von den einzelnen Körpersymptomen zeigt sich das Vibrationserlebnis am deutlichsten vom Wiedergabepegel abhängig, was zum einen mit einer hohen unteren absoluten Intensitätsschwelle für akustisch hervorgerufene Vibrationen zusammenhängt, zum anderen auf die ausschließliche Pegel-, Frequenz- und Körperimpedanzabhängigkeit objektiver Vibrationen zurückzuführen ist, zum dritten auch im Zusammenhang mit den stärkeren Einflußmöglichkeiten psychischer Faktoren wie Assoziationen, Einstellungen etc. auf die objektive vegetative Reaktion bei den anderen Körpersymptomen gesehen werden muß. Békésys Feststellung, daß wir Gehörsempfin-

dungen nicht an der Schnecke wahrnehmen, sondern sie gewöhnlich nach außen in unsere Umwelt projizieren, dagegen für die Hautwahrnehmung diese Art der Projektion nach außen nicht erworben haben (Békésy 1970, S. 188f.), legt die Vermutung nahe, daß Vibrationserlebnisse das ‚Involvement‘ verstärken, indem die durch den akustischen Projektionsmechanismus erlebte Distanz zur Schallquelle durch das Vibrationserlebnis verringert wird. Der Schallpegel muß dann insgesamt nicht nur als steigerbare Quantität betrachtet werden, sondern als besondere Qualität, die dieses vom Hörer gewünschte Involvement mitherbeiführen kann.³

Oft ist die Musik dazu nur ein Faktor in einem Ensemble von Sinnesreizen, das neben akustischen und haptischen auch aus optischen, ja sogar aus olfaktorischen Reizen bestehen kann. Erinnert sei hier nur zum einen an die aufwendigen Diskotheken-Lightshows, die - im Rhythmus der Musik pulsierend - diesen optisch verstärken, zum anderen an die Berliner „Duft-Disco“ „Nework“, in der auf Knopfdruck aus Luftkanälen Wald-, Meeres- oder Rosendüfte strömen. „Klar, daß das die Stimmung noch mehr anheizt“ lautet die Schlußfolgerung dazu in einer Werbenotiz der Zeitschrift *Rocky* (s. Mezger 1980, S. 71).

Die Folgerungen für die Musikpädagogik liegen auf der Hand: Wenn im Musikunterricht selbst bei der Behandlung von Rockmusik Lehrer wie Schüler immer wieder auf Schwierigkeiten stoßen, dann haben viele dieser Schwierigkeiten (s. Knolle 1979, Bastian 1983) im Kern ihre gemeinsame Ursache in der vor allem für Jugendliche spezifischen Gebrauchsfunktion von Rockmusik und tauchen deshalb immer wieder auf, weil diese Gebrauchsfunktion in einem Musikunterricht, der - allzusehr in der körperfeindlichen Tradition des Christentums verhaftet (s. Blaukopf 1982, S. 206ff., Montagu 1974, S. 183) - sich vorwiegend an den ästhetischen Kategorien und Postulaten des autonomen Kunstwerks und dem daraus abgeleiteten, vorwiegend strukturell-analytischen Hören orientiert, nicht oder nur unzureichend berücksichtigt wird. Ein Schritt zur Verringerung dieser Schwierigkeiten bestünde darin, den körperlich-sinnlichen Umgang Jugendlicher mit Rockmusik detailliert zu analysieren und dann die Analyseergebnisse in den didaktischen Überlegungen mitzubersichtigen. Eine ausschließliche Konzentration auf die Dimension des Hörens erscheint also bei einer Analyse jugendlichen Hörverhaltens zumindest für einen Teil ihres alltäglichen Musikgebrauchs zu kurz zu greifen. Ihre Aufmerksamkeit gilt nicht ausschließlich der Musik als solcher, sondern ebenso - und dies zeigen in gewisser Weise die Ergebnisse dieser Studie - den u. U. durch diese bewirkten körperlichen Reaktionen,

der „Reaktivierung des Körpers als der ‚sensiblen‘ Basis von Erfahrung. Der Körper soll wieder als Lebensträger erlebt werden, indem er Rückmeldungen an die Psyche bringt, die diese Wechselwirkung dann (. . .) genießen und als gelungene Selbsterfahrung interpretieren kann” (Hartwig 1980, S. 84).

Anmerkungen

- 1 Die folgenden Ergebnisse basieren auf Daten, die im Rahmen eines Dissertationsvorhabens erhoben wurden.
- 2 Auf eine genaue Alpha-Adjustierung wurde bei dieser Untersuchung verzichtet, da dadurch das Beta-Risiko unvermeidbar hoch geworden wäre. Bei Erkundungsstudien wie der vorliegenden Untersuchung mit unausweichlich vielen Signifikanztests und der damit verbundenen Alphafehlerinflation bietet sich letztlich als einzige realistische Problemlösung eine Kreuzvalidierung, also ein Replikationsversuch an (s. Stelzl 1982, S. 118f.).
- 3 Neben solchermaßen „positivem” Involvement, das sich z. B. bei 18,8 % aller Urteilsveränderungen (laut vs leise) in einer Kovariation von Vibrationsempfindungszunahme und Befindlichkeitsverbesserung auf der Skala angenehm-unangenehm zeigte (hauptsächlich bei Purple Schulz), war aber auch das Gegenteil zu verzeichnen: Mit der Zunahme von Vibrationsempfindungen wurde bei 17,8 % der Urteile die Befindlichkeit schlechter angegeben (vor allem bei Jure, Coltrane/Santana). Bei 13,7 % aller Urteile gab es keine solchen Befindlichkeitsveränderungen, allerdings auch keine Veränderung der Vibrationswahrnehmung. Außer derartigen Kovariationen, die natürlich prinzipiell wie auch aufgrund von Konfundierungen keine eindeutige Kausalinterpretation zulassen, gab es Urteilsveränderungen positiver wie negativer Art auf der genannten Befindlichkeitsskala, ohne daß die Vibrationswahrnehmung dazu kovarierte (12,7 % (vor allem bei Browne) bzw. 13,2 % (besonders bei Coltrane/Santana)), was auf eine Wirkung des Schallpegels hinweist, die nicht durch bewußte (!) Wahrnehmung körperlicher Veränderungen vermittelt ist. Vermutlich spielen hier neben emotionaler Valenz u. a. auch implizite ästhetische Vorstellungen von einem der jeweiligen Musik angemessenen Wiedergabepegel eine Rolle, der bei zu großen Abweichungen als unangenehm empfunden wird. Bei 19 % der Angaben veränderte sich zwar die Vibrationsempfindung, nicht aber gleichzeitig die Befindlichkeitseinstufung angenehm-unangenehm, dies vor allem bei den Musikstücken, die entweder durch hohe positive Bewertung, hohen Vertrautheitsgrad und subjektive Geordnetheit gekennzeichnet waren (Collins, Oldfield) oder als besonders ungewohnt, durcheinander, anstrengend und aggressiv beurteilt wurden (Coltrane/Santana, Sex Pistols). 4,8 % der Befindlichkeitsangaben waren nicht interpretierbar, da in diesen Fällen Veränderungen aufgrund von Deckeneffekten nicht festgestellt werden konnten.

Literatur

- Baacke, D.: Jugend und Subkultur, München 1972.
- Bastian, H. G.: Jugend zwischen Disco und Punk: Eine Herausforderung für die Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 10 (1983), S. 26-31.
- Bekesy, G. von: Physiologie der Sinneshemmung, München 1970.
- Blaukopf, K.: Musik im Wandel der Gesellschaft: Grundzüge der Musiksoziologie, München 1982.
- Breiter, J./Jones, J. M.: Interoceptive discrimination in intact humans: detection of cardiac activity. In: Physiological Behaviour 13 (1974), S. 763-767.
- Burckhardt, J.: Format und Bild. In: Burckhardt, J.: Die Kunst der Betrachtung: Aufsätze und Vorträge zur bildenden Kunst, hrsg. von H. Ritter, Köln 1984, S. 301-312 (Erstveröffentlichung durch E. Dürr, in: Burckhardt, J.: Vorträge 1844-1887, Basel 1918).
- Clemens, M.: Attribution und Musikrezeption: Der Hörer als ‚naiver‘ Musikpsychologe, In: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 2 (1985) (Errata 1986), S. 125-138.
- Clynes, M.: Communication and generation of emotion through essential form. In: Levi, L. (Ed.): Emotions: Their Parameters and Measurement, New York 1975, S. 561-602.
- Eysenck, I.-I. J.: Arousal, intrinsic motivation, and personality. In: Day, H. I. (Ed.): Advances in intrinsic motivation and aesthetics, New York 1981, S. 131-148.
- Fenigstein, A./Seheier, M. F./Buss, A. H.: Public and private selfconsciousness: Assessment and theory. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 43 (1975), S. 522-527.
- Harrer, G.: Das „Musikerlebnis“ im Griff des naturwissenschaftlichen Experiments. In: Harrer, G. (Hrsg.): Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie, 2. neub. Auflage, Stuttgart 1982, S. 3-53.
- Hartwig, H.: Jugendkultur: Ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek 1980.
- Heinemann, W.: The assessment of private und public selfconsciousness: A German replication. In: European Journal of Social Psychology 9 (1979), S. 331-337.
- James, W.: The principles of psychology, New York 1890.
- Jansen, G./Griefahn, B.: Schallwirkungen beim Menschen und Fragen des Gehörschutzes. In: Heckt, M./Müller, H.A.: (Hrsg.): Taschenbuch der technischen Akustik, Berlin 1975, S. 70-86.
- Jansen, G./Klensch, H.: Beeinflussung des Ballistogramms durch Schallreize und durch Musik. In: Internationale Zeitschrift für angewandte Physiologie einschließlich Arbeitsphysiologie 20 (1964), S. 258-270.
- Jansen, G./Rey, P.: Der Einfluß der Bandbreite eines Geräusches auf die Stärke vegetativer Reaktionen. In: Internationale Zeitschrift für angewandte Physiologie einschließlich Arbeitsphysiologie 19 (1962), S. 209-217.
- Kimmel, H. D.: Instrumental Conditioning of autonomically mediated responses in human beings. In: American Psychologist 1974, S. 325-335.
- Klausmeier, R.-G.: Pubertät und Beatmusik. In: Psyche 27 (1973), S. 643-658.
- Knolle, N.: Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945, Phil. Diss. Oldenburg 1979.
- Liebhart, E. H.: Wahrgenommene autonome Veränderungen als Determinanten emotionalen Verhaltens. In: Görlitz, D./Meyer, W.-U./Weiner, B. (Hrsg.): Bielefelder Symposium über Attribution, Stuttgart 1978, S. 107-137.
- Mandl, H./Huber, G. L.: Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition, In: Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München 1983, S. 1-60.

- Mandler, G.: Denken und Fühlen: Zu einer kognitiven Theorie emotionaler Prozesse, Paderborn 1979 (Engl. Originalausgabe: Mind and emotion, New York 1975).
- Mandler, G./Kahn, M.: Discrimination of changes in heartrate: Two unsuccessful attempts. In: Journal for the Experimental Analysis of Behaviour 3 (1960), S. 21-25.
- Mezger, W.: Diskokultur, die jugendliche Superszene, Heidelberg 1980.
- Montage, A.: Körperkontakt: Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen, Stuttgart 1974.
- Reinecke, I.-L.-P.: Über den doppelten Sinn des Lautheitsbegriffes beim musikalischen Hören, Phil. Diss. Hamburg 1953.
- Robinson, D. W./Dadson, R. S.: A re-determination of the equal-loudness relations for pure tones. In: British Journal of Applied Physics 7 (1956), S. 166-181.
- Schachter, St.: The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology (Vol. 1), New York 1964, S. 49-80.
- Schachter, St./Singer, J. E.: Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. In: Psychological Review 69 (1962), S. 379-399.
- Schmidt-Atzert, L.: Die verbale Kommunikation von Emotionen: Eine Bedingungsanalyse unter besonderer Berücksichtigung physiologischer Prozesse, Phil. Diss. Gießen 1980.
- Schmidt-Atzert, L.: The effect of perceived physical symptoms on emotion (Die Auswirkungen wahrgenommener Körpersymptome auf die Emotionen). In: Archiv für Psychologie 136 (1984), S. 35-47.
- Shields, St. A./Stern, R. M.: Emotion: The perception of bodily change. In: Pliner, P./Blankstein, K. R./Spiegel, I. M. (Eds.): Perception of emotion in self and others, New York 1979, S. 85-106.
- Stelzl, I.: Fehler und Fallen der Statistik - für Psychologen, Pädagogen und Sozialwissenschaftler, Bern 1982.
- Valins, St.: Cognitive effects of false heart-rate feedback. In: Journal of Personality and Social Psychology 4 (1966), S. 400-408.
- Valins, St.: The perception and labeling of bodily changes as determinants of emotional behaviour. In: Black, P. (Ed.): Physiological correlates of emotion, New York 1970, S. 229-243.
- Wawrzyn, L.: Szenen aus der „scene“. Zum Umgang mit Rock-Musik am Beispiel einer Diskothek. In: Ästhetik und Kommunikation 3 (1978), S. 4-12.

Michael Clemens
 Institut f. Musikwissenschaft/Musikpädagogik
 Karl-Glöckner-Str. 21D
 D-6300 Gießen

Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis

GÜNTHER NOLL

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

I

Vor zwanzig Jahren, genau am 12. Juni 1965, konstituierte sich auf der sechsten Bundesschulmusikwoche in Bonn, deren Thema damals lautete: „Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung“, ein ständiger Arbeitskreis „Forschung in der Musikerziehung“, dessen Leitung Michael Alt übernahm. Inzwischen hat er sich als „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V.“ zu einer Institution entwickelt, die nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch im Ausland Ansehen erringen konnte. Das Jubiläumsdatum bietet Gelegenheit, einen Moment zu verweilen, um Rückschau zu halten über zwei Dezennien vielfältiger, in den Anfängen auch entbehrungsreicher Bemühungen um Forschung im Bereich der Musikpädagogik und damit auch über ein Stück Fachgeschichte.

Unsere Zeit ist geprägt von der Hetze des Alltags und der wachsenden Fülle seiner Verpflichtungen. Es ist schwierig geworden, sich die Zeit zum Innehalten zu nehmen. Aber gerade sie wäre nötig, um die nötige Distanz zur Schnellatmigkeit und Kurzlebigkeit unserer Zeit bewahren bzw. wiedergewinnen zu können. Der Zwang, sich ständig mit der wachsenden Flut neuer Entwicklungen, Informationen, Positionen, Thesen etc. etc. auseinandersetzen zu müssen, läßt das Bewußtsein für das „gerade gestern“ Geschehene - um diese Metapher zu benutzen - schnell verblassen. Ist ohnedies - auch in unserem Fach - das Bewußtsein von Geschichte und für Geschichte, d. h. der ständigen historischen Dimension unserer unmittelbaren Gegenwart, allgemein nicht sehr hoch entwickelt, hat sich die Notwendigkeit ergeben, für immer kürzer werdende Zeitabschnitte wenigstens den Ansatz einer historiographischen Zusammenfassung vorzunehmen und dies in unmittelbarer Folge.

Es ist auffällig, daß selbst für relativ kurze Zeitdistanzen - zwei Jahrzehnte wären als solche wohl zu werten - die entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhänge - gleich, ob in ihrer Abfolge oder in ihrer Komplexität - allzu schnell der Vergessenheit anheimzufallen in Gefahr sind, was im Sinne eines wissenschaftlichen Anspruchs zu mangelnder Präzision, gegebenenfalls auch zu Verfälschung führen kann.

So wird bei dem Stichwort „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ von Hans Christian Schmidt in einem kürzlich erschienenen musikpädagogischen Lexikon die vorlaufende Institution nicht genannt, was vom Stichwort her zwar korrekt, aber nur ein Teil der Wahrheit ist (vgl. Schmidt 1984, S. 23).

Mir ist heute die Ehre zuteil geworden, vor dieser Festversammlung den Versuch eines historischen Rückblicks zu unternehmen. Ich kann und möchte dies nicht in Gestalt einer lückenlosen Chronologie vornehmen. Ulrich Günther hat die Entwicklung der ersten zehn Jahre des Forschungskreises (von 1964-1974) bereits detailliert und präzise aufgearbeitet (vgl. Günther 1975a, S. 41-50; 1975b, S. 34-36). Daher darf ich mir erlauben, mehr aus der subjektiven Sicht und den persönlichen Erinnerungen eines Beteiligten heraus einige Skizzen zu einem Weg vorzutragen, der nicht immer über grün gepolsterte Matten führte, sondern sehr steinige Strecken enthielt, für eine kurze Zeit auch den Charakter einer Gratwanderung annehmen mußte, wo ja bekannterweise immer die Gefahren des Abstürzens lauern.

II

Im April 1964 hatte ich in der Zeitschrift *Musik im Unterricht* Gelegenheit, mich eingehender mit dem Problem „Forschung in der Musikerziehung“ auseinanderzusetzen und in der Konsequenz die Gründung eines entsprechenden Arbeitskreises vorzuschlagen. Das Fach führte seinerzeit noch die Bezeichnung „Musikerziehung“, was den Namen des Arbeitskreises erklärt. Die Zeit war reif für ein derartiges Vorhaben, und es gab ein Vorbild. In den USA bestand schon seit einer Reihe von Jahren eine Forschungsgemeinschaft innerhalb der International Society for Music Education, die sogar eine eigene Zeitschrift herausgab, das *Journal of Research in Music Education*.

Ich darf auch daran erinnern, daß 1961 der 1963 verstorbene Heinrich Pape angesichts der Bedeutung und Unsicherheiten im Bereich der psychologischen Gegebenheiten des Musikunterrichts einen „Musikpsychologischen Arbeitskreis“ für musikpsychologisch interessierte Musikdozenten an Pädagogischen Hochschulen vorgeschlagen hatte (vgl. Pape 1961, S. 74ff., S. 83). Er verwies hierbei auf Martha Vidor, die schon 1931 beklagt hatte, daß der Mangel einer umfassenden, systematischen Musikpädagogik in der mangelnden psychologischen Fundierung des Musikunterrichts überhaupt gründe

und erst „das Zusammenwirken der Praxis mit den Resultaten der wissenschaftlichen Forschung . . . der zukünftigen Musikpädagogik Allgemeingültigkeit verleihen würde“ (Vidor 1931, S. 2, in: Pape 1961, S. 83).

Martha Vidor - dem Leipziger Kreis um Felix Krueger angehörend - sah das Problem natürlich ganzheitspsychologisch in dem begrenzten Blickfeld der Ausbildung des musikalischen Hörens, was im engeren Sinne die Entwicklung von Tonvorstellungen meint, und noch nicht unter dem Aspekt der Herausbildung einer umfassenden Wissenschaft, wie wir es heute verstehen.

Die Gründe für die Bildung eines eigenen Forschungs-Arbeitskreises, von denen ich hier allerdings nur einige wenige nennen kann, waren vielfältig. Wenngleich schon seit dem Ende des 19. Jahrhunderts Ansätze zur wissenschaftlichen Erforschung musikpädagogischer Fragen zu verzeichnen waren und in den zwanziger Jahren Bemühungen um die Einheit von wissenschaftlicher Forschung und musikpädagogischer Praxis von Persönlichkeiten wie Kestenbergs, Schünemanns, Reuters, Münnichs, Wicke u. a. getragen wurden, mußte nach der jähen Unterbrechung hoffnungsvoller Ansätze durch das NS-Regime 1945 ganz von vorn angefangen werden. Mit der politischen Teilung unseres Landes und Volkes gingen auch getrennte Wege in Schule und Ausbildungssystemen einher.

In der DDR wurde die Fachlehrer-Ausbildung für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen schon sehr früh an den Universitäten (Berlin, Halle, Leipzig, Greifswald) verankert. Sie boten als traditionelle Stätten der Forschung die natürliche Basis für eine schon früh entfaltete, breite musikpädagogische Forschung, wobei die Impulse insbesondere von Fritz Reuter, dem Hallenser und Berliner Ordinarius für Musikerziehung, ausgingen. Dessen Schüler entwickelten wiederum, -auch an Musikhochschulen (Weimar, Leipzig), die Ausbildungsinstitute für die Lehrerausbildung zu Stätten der wissenschaftlichen Forschung. Diese Institutionen bildeten zwar kein organisatorisches Verbundsystem, standen aber in einem lebhaften wissenschaftlichen Austausch untereinander. Im Bereich der musikalischen Rezeptionsforschung gab es z. B. bereits mehrere öffentliche wissenschaftliche Tagungen an der Martin-Luther-Universität zu Halle.

In der Bundesrepublik Deutschland herrschte die aus der Tradition gewachsene Trennung der Lehrerausbildungssysteme vor, die den unterschiedlichen Schulsystemen entsprachen. Die Musikhochschulen verstanden sich auch im Bereich der Lehrerausbildung traditionsgemäß nicht als Stätten der Forschung, und die Entwicklung der Pädagogischen Akademien zu Wissen-

schaftlichen Hochschulen - und damit als Forschungspotentiale - setzte erst zu Beginn der 60er Jahre ein.

Forschungsaktivitäten in unserem Fach gingen daher von einzelnen Persönlichkeiten aus (z. B. Werner Probst, Köln 1960; Friedrich Klausmeier, Bonn 1963; Helmut Moog, Köln 1963). Nunmehr stellte sich das Bedürfnis nach einem Gesprächsforum ein, denn allenthalben spürte man Verunsicherungen, denen man mit Hilfe von Forschung begegnen wollte. Es existierte weder eine systematische Grundlagenforschung noch eine differenzierte Detailforschung. Beispiele dafür lassen sich im Prinzip aus sämtlichen Forschungsbereichen anführen. Innerhalb der Rezeptionsforschung z. B. wären hier die Unsicherheiten gegenüber den anthropogenen Bedingungen des Musikhörens und Musikerlebens, den physiologischen Komponenten, den Reizkomponenten etc. zu nennen. Im Bereich der Motivationsforschung waren z. B. Antworten zu finden auf die Fragen nach den Bedingungen des schulischen Lernens im Musikunterricht, was sowohl das schulische als auch das außerschulische Bedingungsgefüge angeht. Wo gab es Unterrichtsforschung? Allein die Komplexität und Schwierigkeit dieses Bereichs hat bis auf den heutigen Tag nur Teilantworten gefunden, denkt man nur an die vielschichtigen Prozeßabläufe mit ihren psychologischen, sozialen und kommunikativen Faktoren. So ist z. B. der komplizierte Wechsel im Musikunterricht zwischen - vereinfacht ausgedrückt - „Erkenntnis“-Ebene und „Erlebnis“-Ebene bis heute nicht erforscht, dessen Auswirkungen für den Ablauf und Erfolg des Unterrichts häufig von entscheidender Bedeutung sind und der offensichtlich eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.

Ein anderes Beispiel bilden die Probleme der wissenschaftlichen Methoden. Zwar haben Psychologie und Soziologie z. B. bewährte methodische Instrumentarien bereitgestellt. Wie weit reichen sie aber aus, um den Spezifika des Musikunterrichts und des musikpädagogischen Feldes entsprechen zu können (z. B. Interviewformen, Kasuistische Verfahren, Beobachtungsmethoden)? Wie sich später herausstellte, mußten auch neue Verfahren entwickelt werden (z. B. zur Gruppenbeobachtung im Vorschulalter). Die Reihe ließe sich mit Beispielen aus der historischen und komparativen Musikpädagogik fortsetzen. Sah die Musikwissenschaft in der historischen musikpädagogischen Forschung noch eher eine wichtige Aufgabe und vergab entsprechende Arbeitsaufträge als Dissertationsthemen, so vernachlässigte sie andere Bereiche, die von der musikpädagogischen Forschung übernommen werden mußten, etwa im Bereich von Pop-, Rock-, Jazz- und Folk-Musik, da sie das musikpädagogische Feld unmittelbar treffen.

Neben diese innerfachlichen Anliegen trat aber auch ein äußerer Bedingungs-zusammenhang. Die Bemühung um eine wissenschaftliche Begründung des Faches - und nicht um eine Verwissenschaftlichung des Musikunterrichts, was von Anfang an betont wurde - war ein ernstes bildungspolitisches und fachpolitisches Anliegen geworden. Das Schulfach Musik sah sich nach der Einführung der Wahlfreiheit in seiner Existenz bedroht. Herbe Kritik an den inneren Strukturen, z. B. am Festhalten musischer Ideologien und tradierten Unterrichtsinhalten, aber auch an inhaltlichen Defiziten, Rückständigkeiten etc., führte zu weiteren Unsicherheiten. Deshalb verband sich auch mit der wissenschaftlichen Forschung die Hoffnung, zur Erhaltung des Faches in der Schule, zu seiner Existenzsicherung also, beitragen zu können. Natürlich waren dies in dieser Dimensionierung utopische Ziele, denn bildungspolitische Strukturen lassen sich nicht durch Forschung verändern. Aber sie vermag - wie die umfangreiche Studie von Schaffrath/Funk-Hennigs/Ott/Pape zur Situation des Musikunterrichts und des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen (1982) zeigt - Fakten mit Beweiskraft als wichtige Voraussetzung für bildungspolitische, hochschulpolitische und fachpolitische Maßnahmen, Aktivitäten etc. bereitzustellen, um diesen Aspekt von Forschung einmal anzusprechen.

III

Im Juni 1964 fand in Hamburg während des Internationalen Kongresses „Zeitgenössisches Musiktheater“ auch eine Diskussionsrunde von Musikpädagogen statt, innerhalb derer die Forderung nach einem eigenen Forschungsgremium von mir erneut vorgetragen werden konnte. Egon Kraus, Vorsitzender des Verbandes deutscher Schulmusiker und der Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung und Musikpflege, schlug bei diesem Gespräch schließlich Michael Alt vor, eine derartige Gruppe ins Leben zu rufen. Ein Jahr später wurde während der schon genannten Bundesschulmusikwoche in Bonn neben den Arbeitsgemeinschaften Volksschule, Berufsschule, Mittel- bzw. Realschule und Höhere Schule bereits eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema „Forschung in der Musikerziehung“ ausgewiesen. Michael Alt hatte sich in der Zwischenzeit sehr intensiv darum bemüht und eine Reihe von Kollegen angesprochen, um sie zur Mitarbeit zu motivieren.

Zum ersten Male war während einer Bundesschulmusikwoche das Anliegen musikpädagogischer Forschung in einer eigenen Arbeitsgemeinschaft vertre-

ten. Sie sollte die Aufgaben umreißen, „*welche die Forderung nach einer wissenschaftlichen Grundlegung des Musikunterrichts beinhaltet*“ (Alt, in: Kraus 1965, S. 306).

In mehreren Kurzreferaten sollten Hauptzweige musikpädagogischer Forschung exemplarisch verdeutlicht werden. Es ist heute nicht uninteressant, zu erfahren, daß seinerzeit die Bereiche Bildungsphilosophie (Herdielerhoff, Gießen), Bildungstheorie (Abel-Struth, Jugenheim), Pädagogische Musikpsychologie (Reinecke, Hamburg), Pädagogische Musiksoziologie (Klausmeier, Köln) und Vergleichende Erziehungswissenschaft (Cykler, USA) angesprochen worden sind (vgl. Alt, in: Kraus 1965, S. 306).

Die thematischen Präzisierungen durch Friedrich Klausmeier („*Musikpädagogik aus soziologischer Sicht*“) und Ulrich Herdielerhoff („*Musikpädagogik aus erziehungsphilosophischer Sicht*“) z. B. demonstrieren, daß hier nicht etwa Entwürfe einer Musikpädagogischen Soziologie vorgelegt werden sollten, sondern daß der Anspruch sehr viel bescheidener gestellt war: die kritische Befragung des musikpädagogischen Feldes aus den Sichtweisen einer benachbarten Wissenschaftsdisziplin heraus.

Mir sei hier der Hinweis erlaubt, daß dieser heute selbstverständliche Sachverhalt damals durchaus nicht gewöhnlich war. Friedrich Klausmeier hat mir gegenüber kürzlich erklärt, wie schwer ihm seinerzeit der Weg vom „Musik-Studienrat; dem ganz aus der Tradition der alten Gymnasiallehrerbildung hervorgegangenen Lehrertypus, zum Wissenschaftler, der Schritt vom „*Objekt zum Subjekt*“: d. h. von der Zugewandtheit gegenüber dem Gegenstand Musik, die ja verständlicherweise immer eine leidenschaftliche Liebe gewesen ist und dies auch immer sein wird, zur kritisch befragenden Instanz, die z. B. Schülerpräferenzen in den Mittelpunkt rückt, gefallen sei. Auch mußten die Methoden selbständig erarbeitet werden, denn sie waren damals nicht Gegenstand des Studiums. Heute wachsen die jungen Kolleginnen und Kollegen mit dem Spektrum wissenschaftlicher Methoden auf, und es geht nicht mehr primär um das „Überhaupt“, sondern um das „Wie“ und „Was“, um es einmal etwas plakativ zu formulieren.

Der neue Arbeitskreis sollte „*Teamarbeit in der Musikerzieherenschaft fördern*

1. *durch gemeinsame Erarbeitung einer einheitlichen Gesamtplanung*
2. *durch gegenseitige Information vermittelt eines periodisch erscheinenden Rundbriefes...*
3. *durch Erstellung gemeinsamer Vorhaben (Gruppenuntersuchungen von hoher Repräsentanz) und durch Erarbeitung und Mitteilung von Modell-Texts . . .*“ (vgl. Alt, in: Kraus 1965, S. 306-307).

Die konkrete Arbeit wurde sehr bald aufgenommen. Bereits 5 Monate nach der Gründung fand im November 1965 die erste Arbeitstagung des Forschungskreises in der Folkwang-Musikhochschule in Essen statt. Die fachliche Leitung hatte Michael Alt. Veranstaltendes Gremium war die Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung und Musikpflege unter der Leitung ihres Vorsitzenden Egon Kraus. Wenngleich diese Organisation den Arbeitskreis ideell und auch materiell unterstützt; blieb doch von Anfang an seine inhaltliche Selbständigkeit gewahrt. Das Bestreben, die Autonomie in der Konzentration auf die gestellte Aufgabe beizubehalten und auf eine materielle Absicherung durch die Anbindung an einen größeren Verband als feste Organisationsform zu verzichten, hat zwar gerade die Jahre des Anfangs sehr schwer gemacht, auch an den Rand der Existenzsicherung geführt, aber letztlich doch die Voraussetzung dafür geschaffen, daß der Forschungskreis einen eigenen Weg gehen konnte.

Zur ersten Tagung hatten sich etwa 30 Kolleginnen und Kollegen aus Pädagogischen Hochschulen, Musikhochschulen, Universitäten, Schulen und Musikschulen zusammengefunden. Sie waren damit zugleich Mitglieder des Arbeitskreises, der noch keine feste Organisationsform auf Satzungsbasis besaß. Um 1975 zählte die Nachfolgeorganisation, der AMPF, schon 100 Mitglieder, und heute sind es über 200.

Gerade aus der Distanz von 20 Jahren wird erkennbar, wie fruchtbar, vielseitig und erstaunlich konkret schon dieser Anfang war. Die Tagung hatte sich zum Ziel gesetzt, das gesamte Forschungsfeld des Faches in seinen aktuellen Problemen, Fragerichtungen und Arbeitsmethoden zu erkunden, um schließlich einen Katalog von Forschungsschwerpunkten zu erarbeiten, der in einem Aktionsprogramm seine praktische Realisierung finden sollte. Um eine Diskussionsbasis zu gewinnen, wurden auf der zweitägigen Tagung immerhin 15 Referate gehalten, die in komprimierter Form Problemfelder darstellten oder über eigene Forschungen berichteten, wovon die wichtigsten in der Zeitschrift Musik im Unterricht in verschiedenen Heften des Jahrgangs 1966 veröffentlicht wurden. Zugleich diente die Tagung dem Versuch, eine Art Koordination der verstreuten Ansätze innerhalb des Arbeitskreises zu erreichen.

Ganz sicher ist der vor 20 Jahren erarbeitete „*Themenkatalog für Forschungsaufgaben in der Musikerziehung*“ den zu redigieren mir seinerzeit aufgetragen worden war, als Ganzes nicht mehr zeitgemäß, aber es finden sich in ihm Fragestellungen, die von ihrer Aktualität bis heute nichts eingebüßt haben und immer wieder zur forschenden Auseinandersetzung herausfor-

dern. Ohne intellektuelle Arroganz möchte ich behaupten, daß er mehr als ein historisches Dokument ist und auch heute noch ein bestimmtes aktuelles Anregungspotential enthält.

In dem ersten der 9 Themenkomplexe, die Bildungstheorie, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Vergleichende Musikerziehung, Heilpädagogik, Musikwissenschaft und Musikerziehung, Programmiertes Lernen sowie bisherige musikpädagogische Forschung beinhalteten, wurde u. a. der Entwurf einer fachlichen Darstellung der pädagogischen Dimensionen der Musik an Hand des neueren Schrifttums als vordringlich angesehen, also das, was heute als „didaktische Interpretation von Musik“ bezeichnet wird, jedoch nicht in dieser umgrenzten, sondern in umfassender Sichtweise. Die Aufgabenstellungen im Bereich der Musikpsychologie - um nur ein weiteres Beispiel zu nennen - weisen einerseits auf weitgefaßte Grundlagenforschung, andererseits auf einen sehr engen Bezug zur Unterrichtspraxis hin. Dazu gehörten u. a.:

- Untersuchungen über musikalische Hörkriterien und Erlebensweisen,
- phasenspezifische Bildsamkeit und Erlebniserwartung,
- außermusikalische und synästhetische Assoziationen,
- physiognomische bzw. emotionelle Differenziertheit für Musik bei Kindern als Voraussetzung für die Ausbildung eines musikalisch-formalen Kategorisierungsvermögens,
- Wechselbeziehungen von Musikalität und allgemeiner Begabung im Grundschulalter,
- Kategorien für die Liedanalyse,
- das Instrument im Elementarunterricht,
- neue Methoden des Elementarunterrichts u. a. (vgl. Noll, 1966, S. 11-12).

Wenngleich der Themenkatalog mit seinen weiten Dimensionen wiederum eine utopische Komponente enthielt, konnten wir in der Zwischenzeit doch in einer Reihe von Detailfragen weiterkommen. Daß dieses „Programm“ nicht in dem Maße umgesetzt werden konnte, wie es nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig gewesen wäre, lag nicht am guten Willen der Beteiligten, sondern gründet in anderen Ursachen, von denen noch die Rede sein wird.

Typisch für jene Zeit war auch das Bedürfnis, den Vorsprung anderer benachbarter Wissenschaftsdisziplinen aufzuholen, insbesondere der Erziehungswissenschaften. Man hat später mehrfach den Vertretern der Fachdidaktik vorgeworfen, sie hätten allzu leichtfertig Positionen aus dem Bereich anderer Wissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaften, der Soziologie,

der Psychologie, der Kommunikationswissenschaften z. B., übernommen, sich teilweise auch mit deren Terminologie „geschmückt“. Man sollte diese Arbeiten nur genau lesen, um den ernsthaften Willen zur Auseinandersetzung erkennen zu können. Schließlich lassen sich Ernsthaftigkeit in Reflexionswillen und -fähigkeit von aufgesetzter Eitelkeit leicht unterscheiden. Der Begriff „Forschung“ wurde von Anfang an weit gefaßt, und selbstverständlich wurden systematische neben komparativen, historischen, hermeneutischen und empirischen Untersuchungen im engeren Sinne als gleichberechtigt angesehen.

Die Tagungen des Arbeitskreises folgten dicht aufeinander: die zweite im April 1966 in Jugenheim (vgl. Alt/Pape/Noll 1966), die dritte im November 1966 in Essen (vgl. Eicke 1967, S. 93-98), die vierte im Juli 1967 in Bad Godesberg (vgl. Eicke 1967, S. 292-293), die fünfte im Oktober 1967 in Freiburg i. Br. (vgl. Eicke 1968), die sechste im November 1968 in Remscheid (vgl. Ettl 1969) und schließlich die siebente als erste öffentliche Arbeitstagung in Köln im Dezember 1969 (vgl. Alt 1970). Sieben Tagungen innerhalb von gut vier Jahren sind kein Ausweis von mangelnder Energie.

Die ersten sechs Tagungen hatten zwar unterschiedliche Profile, waren aber in ihren Konsequenzen folgerichtig und in den Tendenzen übereinstimmend. Man suchte einesteils mehrfach das Gespräch mit Vertretern anderer Wissenschaftsdisziplinen, z. B. der Anthropologie, Psychologie, Musikwissenschaft u. a. Die zweite Arbeitstagung in Jugenheim schien z. B. stark von dem Bedürfnis geprägt zu sein, Anregungen und auch Hilfe von den Vertretern der Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu bekommen, vor allem in methodologischen Fragen. Andererseits setzten gleichzeitig die ersten Versuche zur Spezifizierung einzelner Themenkreise im Rahmen eigener Forschungsprojekte ein. Die Erkenntnis setzte sich durch, daß ohne die Herausbildung eines theoretischen Modells, das nur über einen längeren Zeitraum hinweg zu entwickeln wäre, auf die Dauer keine sinnvolle empirische Forschung im Bereich der Musikpädagogik möglich ist, daß aber gleichzeitig durch kleinere Gruppen eigene Projekte konkret in Angriff genommen werden sollten. So wurde z. B. in Jugenheim ein Team gebildet, das sich mit der Ausarbeitung und Durchführung einer jugendsoziologischen Befragung zum Thema Volkslied befassen sollte, ein anderes zur Analyse von Lehrplantheorien. Ebenso setzte sich der Arbeitskreis für die Erteilung eines Forschungsauftrags zur Untersuchung der sozialen Rolle des Musikers, insbesondere des Orchestermusikers, ein. Die Gruppen arbeiteten ohne finanzielle Unterstützung. Jeder Einzelne brachte hohe Opfer. Die Mitglieder wa-

ren zum Teil über das ganze Bundesgebiet verteilt. Fahrt-, Material-, Portokosten usw. mußten persönlich aufgebracht werden. Michael Alt lud z. B. die Mitglieder der Lehrplankommission in seine Privatwohnung zu ganztägigen Tagungen ein. Sie entwickelten Fragebögen, Analyse-Konzepte, trugen die ersten Ergebnisse zusammen und referierten jeweils auf den folgenden Arbeitstagungen. Weitere Arbeitsgruppen bildeten sich auf der fünften Arbeitstagung in Freiburg 1967: 1) Technische Medien im Unterricht, 2) Studie über die in Niedersachsen geplanten Schulen mit erweitertem Musikunterricht (die leider nie eingerichtet wurden), 3) Rezeptionsforschung, 4) Musikalische Grundausbildung in Grundschule und Musikschule. Ergebnisse einiger Arbeitsgruppen wurden auf der siebenten öffentlichen Tagung in Köln 1969 vorgetragen. Die Themen demonstrieren den beabsichtigten engen Bezug von Forschung und schulischer Praxis.

Wie langfristig und umfassend bei einigen Projekten die Planungen angelegt waren, zeigt die Projektgruppe „Lehrplanforschung“. In ihr war z. B. ein Forschungsplan von Helga Ettl ausgearbeitet worden, der im Prinzip auf eine umfassende Analyse des Musiklebens und dessen Bezug zum musikpädagogischen Feld hinauslief (vgl. Ettl 1969, S. 51ff.). Dies hätte sich nur in Zusammenarbeit mit entsprechend ausgestatteten Forschungsinstitutionen, wie dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung etwa, realisieren lassen. Man muß auch bedenken, daß es die Zeit der Hoffnungen war, die Saul B. Robinsohn mit seiner - wie wir heute wissen - Curriculum-Utopie ausgelöst hatte. So sinnvoll das Gesamtprojekt gewesen wäre: Es ließ sich weder finanziell noch organisatorisch bewältigen. Es war im ganzen zu groß dimensioniert. Teilanalysen dieses Projekts konnten jedoch realisiert werden, so z. B. eine Untersuchung zur Situation der Musik-Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland innerhalb der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (vgl. Klinkhammer/Weyer 1975). Wie auch in vielen anderen Fällen vermochte hier der Arbeitskreis als Ideenträger und Impulsgeber wirksam zu werden, so wie er natürlich auch von außen kommende Impulse aufnahm.

Neben den finanziellen Schwierigkeiten tauchten aber auch andere Probleme auf. Die Mitglieder des Arbeitskreises waren häufig mit den Referenten identisch, die auf anderen Tagungen verpflichtet waren. Dies führte wiederum dazu, aus Gründen der Zeitökonomie Arbeitstagungen mit anderen Tagungsterminen und -orten zusammenzulegen. Die dritte Tagung 1966 in Essen fand innerhalb der Generalversammlung des Deutschen Musikrates statt, die fünfte Arbeitstagung in Freiburg 1967 in Verbindung mit der Bundestagung des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher, und die sechste sollte in

Hannover während der Bundesschulmusikwoche im April 1968 stattfinden. Dies ließ sich aus den genannten Gründen nicht realisieren, wenngleich die Referate selbst in die Thematik der Bundesschulmusikwoche integriert waren und auch im Tagungsbericht veröffentlicht wurden.

Für den unbefriedigenden Zustand mußte eine Lösung gefunden werden. Ich setzte mich damals für eine eigene und vor allem größere öffentliche Tagung ein. Michael Alt zögerte. Aus der ernsten Verantwortung der Sache gegenüber heraus nahm er den Gedanken zurückhaltend auf, weil möglicherweise die Öffentlichkeit des Faches an die Tagung und damit an den Forschungskreis mit einer Erwartungshaltung hätte herangehen können, die vielleicht nicht erfüllbar gewesen wäre. Zu kurz war die Zeitdistanz von 4 Jahren, zu vielfältig waren die Aufgaben und Schwierigkeiten, zu gering die finanziellen und personellen Ressourcen. Da es immer ein Privileg der Jüngeren war, den größeren Mut zum Risiko, auch zur Unvollkommenheit aufzubringen, bin ich eines Tages kurz entschlossen zu Michael Alt nach Dortmund gefahren, um ihn für diese Idee zu gewinnen. In einem langen Gespräch unter vier Augen konnten seine Bedenken zerstreut werden.

Die Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung und Musikpflege übernahm die Finanzierung der Kölner Tagung. Ohne sie wäre damals eine Realisierung nicht möglich gewesen. Inhaltlich strukturierte die Tagung - auf einer Klausurtagung des Arbeitskreises in Remscheid November 1968 vorbereitet - unter dem Rahmenthema „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“ 1969 in Köln sechs Themenkomplexe: Musikalische Begabungs- und Leistungsmessung, Musikalische Früherziehung, Musikalische Rezeptionsforschung, Feststellungs- und Wertästhetik, Empirische Musiksoziologie, Musiklabor und Programmierung im Musikunterricht. Die Tagung fand großen Zuspruch. In 21 Referaten konnte ein breites Spektrum von Fragestellungen abgehandelt werden. Nicht sämtliche Beiträge waren Forschungsberichte im engeren Sinne. So wurden im Bereich der Musikalischen Früherziehung auch kontrastierende didaktische Modelle vorgetragen, die sich selbst noch in der Erprobung befanden, und allgemein über deren Ergebnisse berichtet. Eine systematische wissenschaftliche Begleitforschung von Modellversuchen existierte damals noch nicht. Daß diese Beiträge dennoch in das Tagungsprogramm aufgenommen worden waren, resultierte aus der Absicht, das Forschungsinteresse für diese neuen musikpädagogischen Felder frühzeitig zu wecken. Es ist bis heute bei den Arbeitstagungen des AMPF ein allgemeines Problem gewesen, keine eindeutige Grenze ziehen zu können zwischen den Forschungsbeiträgen im eigentlichen Sinne und jenen, die ein be-

stimmtes musikpädagogisches Feld darstellen, an dem sich die Forschung als objektivierende Kontrollinstanz erst noch entwickeln bzw. problematisieren muß. Die Toleranzgrenzen sind sicher fließend, aber das prinzipiell forschungsleitende Interesse sollte für die Themenwahl und -gestaltung doch unverzichtbare Prämisse sein, weil sich der Arbeitskreis sonst in eine unnötige Konkurrenz zu anderen Organisationen und deren Veranstaltungen, z. B. den Bundesschulmusikwochen, begeben und seinen Auftrag verwässern könnte.

Der Tagungsbericht wurde als zweites Heft der 1969 eingerichteten Reihe Forschung in der Musikerziehung, einem Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung, veröffentlicht. Egon Kraus hatte sich seinerzeit bereiterklärt, ein Beiheft für diese Thematik einzurichten. (Schriftleitung: Egon Kraus unter Mitarbeit von Sigrid Abel-Struth und Kurt-Erich Eicke. Herausgeber waren Michael Alt, Heinz Antholz und Egon Kraus.) Gleichzeitig erschien er als Buchpublikation (Mainz 1970). Damit war endlich das wichtige Ziel erreicht, über ein eigenes Publikationsorgan zu verfügen. Bis 1973 erschienen 10 Hefte. Dann wurde das Beiheft unter Beibehaltung des gleichen Titels durch eine Jahrbuchform beim gleichen Verlag abgelöst (B. Schott's Söhne, Mainz). Später - im Zweijahreswechsel gleichzeitig der Bundesfachgruppe Musikpädagogik als Publikationsorgan dienend - tauchten Schwierigkeiten auf, als die auf den alljährlich stattfindenden Arbeitstagungen gehaltenen Referate eine jährlich erscheinende Publikation erforderlich machten. Da der Schott-Verlag die Reihe nicht weiterführen wollte, erscheint nun seit 1980 das inzwischen vertraut gewordene Jahrbuch *Musikpädagogische Forschung* im Laaber-Verlag, das bisher 6 Bände erreicht hat. Daß der musikpädagogische Forschungskreis und damit auch das Fach - zum ersten Male in seiner Geschichte - nunmehr seit 16 Jahren über ein eigenes Publikationsorgan verfügt, das sich ausschließlich der Forschung widmet, muß sehr hoch eingeschätzt werden, weil in ihm die eigentlich kumulierende Wirkung der Anliegen und Ergebnisse musikpädagogischer Forschung begründet ist.

IV

So erfolgreich diese Bemühungen auch waren, es machte sich schon während der Kölner Tagung bei dem Blick in die Zukunft das Unbehagen über die Organisationsstruktur des Arbeitskreises bemerkbar, der ohne vereinsrechtliche Basis z. B. nicht die Möglichkeit hatte, an Förderungsressourcen, z. B.

der Deutschen Forschungsgemeinschaft, zu partizipieren. So setzte sich Friedrich Klausmeier für die Umwandlung des Forschungskreises in einen Verein ein, nicht zuletzt in der Hoffnung, daß eine Gruppe Forschungsförderung erfahren würde, die man damals dem Einzelnen verweigerte.

Einen Monat nach der Kölner Tagung, im Dezember 1969, wurde in Karlsruhe ein neuer Interimsvorstand aus 6 Mitgliedern gewählt. Michael Alts angegriffener Gesundheitszustand erlaubte ihm leider nur noch eine Beisitzerfunktion. Auf den nächsten Sitzungen in Saarbrücken und Hannover 1970 wurde zunächst der Gedanke diskutiert, sich einer geplanten „Gesellschaft für Musikpädagogik“, die alle Verbände zusammenfassen sollte, anzuschließen, dann jedoch wieder verworfen, um die Autonomie nicht zu gefährden. Kurt-Erich Eicke wurde in Hannover mit dem Entwurf einer Satzung beauftragt, und am 22. und 23. Oktober 1971 konstituierte sich in Berlin die Nachfolgeinstitution des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung als „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) e. V.“.

Geteilt war die Meinung, ob es sich um eine Gruppe von Experten oder um eine Arbeitsgemeinschaft handeln solle, zu der jeder, der an Forschung interessiert ist, Zutritt hat, auch wenn er sie nicht selbst betreibt. Die letztere Auffassung hat sich durchgesetzt, und diese Struktur besteht bis heute fort. Die kritische Phase war überstanden - immerhin hatte sie zwei Jahre gedauert -, wenngleich die finanziellen Schwierigkeiten damit nicht aufgehoben waren. Die Konsolidierung der neuen Organisationsform erfolgte jedoch allmählich und unaufhaltsam. Die inhaltlichen Konzepte des „alten“ Arbeitskreises konnten weitergeführt werden, wenngleich neue Akzente hinzukamen und auch in Einzelbereichen Verschiebungen erfolgten. Der Zyklus der Arbeitstagungen hatte glücklicherweise nur 1970 eine Unterbrechung erfahren müssen. Die folgenden Jahrestagungen und ihre wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte sind ein beredtes Zeugnis für Kontinuität, Wachstum und Vielfalt:

22.-23. Okt. 1971: Berlin: 1. Tagung des AMPF (Gründungstagung) und zugleich die 8. Arbeitstagung des musikpädagogischen Forschungskreises (vgl. Günther 1975)

21.-22. Jan. 1972: Berlin: 2./9. Tagung. Projektgruppenbildung - Musikpädagogische Dokumentation - Strukturanalyse des deutschen Musiklebens (vgl. Buchhofer/Friedrichs/Lüdtker 1974; Günther 1975)

14.-15. Okt. 1972: Gießen: 3./10. Tagung. Kommunikation und Interaktion - Versuch einer wissenschaftstheoretischen Klärung (vgl. Günther 1975)

18.-20. Mai 1973: Gießen: 4./11. Tagung Kommunikation und Interaktion im Bezugsfeld von Musikpädagogik und Musikdidaktik (vgl. Günther 1975)

4.-6. Okt. 1974: Berlin: 5./12. Tagung. Außerschulisches und schulisches Verhalten ins Bereich der Musik und pädagogische Konsequenzen (vgl. Günther 1975) (1974 in München während der Bundesschulmusikwoche vorbereitet)

3.-5. Mai 1975: Hannover: 6./13. Tagung. Musikbezogenes Verhalten in der Schule und seine außerschulischen Determinanten (vgl. Kraus 1975)

30. April - 2. Mai 1976: Köln: 7./14. Tagung. Erkenntnistheoretische Probleme der empirischen Forschung in der Musikwissenschaft und Musikpädagogik - Musikpsychologische Problemstellungen im Rezeptionsverhalten von Kindern und Jugendlichen - Einstellung von Lehrern im Musikunterricht (vgl. Kötter 1976)

27.-30. Mai 1977: Berlin: 8./15. Tagung zusammen mit der Deutschen Gesellschaft für Musiktherapie e. V. (Musik als Chance emotionaler Entfaltung) (vgl. Funk-Hennigs 1977)

6-8. Okt. 1978: Köln: 9./16. Tagung. Motivationsforschung in der Musikpädagogik (vgl. Behne 1978; 1979)

7-4. Nov. 1979: Hamburg: 10./17. Tagung. Ohne Generalthema mit breit gestreuten Themenbereichen: Wissenschaftspolitik - Historische Musikpädagogik - Komparative Musikpädagogik - Musikpsychologie und Musikästhetik - Musikdidaktik Schülerpräferenzen/Medieneinfluß (vgl. Dehne 1980; Klüppelholz 1980)

3.-5. Okt. 1980: Freiburg: 11./18. Tagung. Musikalische Sozialisation (vgl. Behne 1981)

9-11 Okt. 1981: Osnabrück: 12./19. Tagung. Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn (vgl. Behne 1982; Klüppelholz 1981)

15.-17. Okt. 1982: Köln: 13./20. Tagung. Musikalische Teilkulturen (vgl. Klüppelholz 1981)

14.-16. Okt. 1983: Hamburg: 14./21. Tagung. Kind und Musik (vgl. Kleinen 1984; Schmitt 1984)

19.-21 Okt. 1984: Bonn: 15./22. Tagung. Umgang mit Musik (vgl. Bastian 1985; Wilke 1985)

10.-12. Okt. 1985: Trossingen: 16./23. Tagung. Musikpädagogische Unterrichtsforschung

23 Tagungen in 20 Jahren. Das ist eine Zahl, die sich sehen lassen kann. Die Absicht, größere Forschungsvorhaben gemeinsam durchzuführen, war keineswegs aufgegeben worden. Auf der Tagung 1972 bildeten sich wiederum drei neue Projektgruppen (Hochschuldidaktik, Technologie, Curriculumforschung), die jedoch wegen fehlender Finanzmittel ihre Ziele nicht realisieren bzw. die Projekte nicht zuende bringen konnten. Es war das alte Problem! Ein besonderer Impuls ging von der Rahmenstudie *Strukturanalyse des deutschen Musiklebens* aus, die 1969 das Staatliche Institut für Musikforschung in Auftrag gegeben hatte und die von der Volkswagen-Stiftung finanziert wurde. Im Deutschen Musikrat war dieses Projekt schon einige Jahre lang diskutiert worden mit dem Ziel, „*wie man unter Zuhilfenahme zeitgemäßer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden den allgemeinen Kenntnisstand über das Musikleben und seine Entwicklung so erweitern kann, daß sich daraus adäquate kulturpolitische Schlüsse und Entscheidungen ableiten lassen*“ (Reinecke, in: Buchhofer/Friedrichs/Lütke 1974, S. 5).

Die Entwicklung der Studie durch die drei Hamburger Soziologen Bernd Buchhofer, Jürgen Friedrichs und Hartmut Lütke erfolgte im engen Dialog

mit den Mitgliedern des AMPF. Es war deutlich geworden, daß ein derart umfangreiches Projekt nur in Zusammenarbeit mit den Vertretern mehrerer Fachdisziplinen realisiert werden konnte. Die ausgedehnten Diskussionen zwischen Musikwissenschaftlern, Soziologen und Musikpädagogen wurden nicht zuletzt aus der Einsicht geführt, daß wesentliche Teile dieser Strukturanalyse musikpädagogische Felder betreffen, die von den Fachvertretern selbst betreut werden sollten (Reinecke, in: Buchhofer/Friedrichs/Lüdtke 1974, S. 7-8).

Zeitgleich mit den Arbeitstagen des AMPF und auf ihnen wurden eine Reihe von Arbeitsgruppen gebildet, die sich jeweils Teilbereichen dieses Forschungsprojekts widmeten. So bildeten sich allein vier Arbeitsgruppen zum Musikverhalten a) in der Familie, b) unter dem Einfluß von Massenmedien, c) in peer groups, d) in der Schule. Weitere Projektgruppen befaßten sich z. B. mit daraus spezifizierten Themenbereichen wie; Musiklehrer, Lernziele, Schüler, Unterricht, Rezeption.

Bei der Fülle der Fragenkomplexe zum schulischen und außerschulischen Musikverhalten, auch der forschungsmethodischen Probleme, hier: der Verhaltensbeobachtung (vgl. Günther 1974, S. 457-458), ließ sich leicht ablesen, daß nur in einer langfristig angelegten Forschungsperspektive kleinere Projekte realisiert werden konnten. Eine Umsetzung als Gesamtprojekt - die Forschungspläne waren bis zu den präzisen Kostenplänen fertiggestellt - hätte eigene Personalstellen benötigt, die nicht vorhanden waren und auch nicht verfügbar gemacht werden konnten.

Ein weiteres Problem kam hinzu. Etwa um die Mitte der 70er Jahre setzten an den Hochschulen rigorose Sparmaßnahmen und damit der Abbau von Forschungsressourcen ein, so daß wiederum große Schwierigkeiten bei der Finanzierung der Projekte entstanden. Um die Probleme zu verdeutlichen, sei nur erwähnt, daß 1976 meine Bemühungen bei der DFG um Forschungsfinanzierung lediglich den Hinweis bewirkten, daß bei entsprechendem Antrag von Einzelpersonen oder auch einer Gruppe eine Förderung im Rahmen der sogenannten „Kleinforschung“ mit jährlich 6000,- DM möglich sei.

Angesichts der enormen finanziellen Schwierigkeiten ist es umso erstaunlicher, daß in den folgenden Jahren - wie die Tagungsdokumentationen belegen - doch zahlreiche Untersuchungen durchgeführt worden sind, die hier aufzuführen unmöglich ist. Langfristig enthalten auch diese Planungen immer noch ein Potential mit hohem Anregungs- und Aufforderungscharakter. Man vergleiche hierzu auch das breit gefächerte Themenspektrum von For-

schungsprojekten, das eine Umfrage 1976 unter den AMPF-Mitgliedern ergab (vgl. Noll/Ott 1977, S. 417-418).

Daß auch unter diesen schwierigen Bedingungen ein größeres Projekt realisiert werden konnte, wenn auch unter sehr hohen persönlichen Opfern, beweist die schon erwähnte Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen von Helmut Schaffrath/Erika Funk-Hennigs/Thomas Ott/Winfried Pape (1982).

Das schon früher, wenn auch nicht kontinuierlich, praktizierte Prinzip, eine Arbeitstagung unter ein Generalthema zu stellen, wird seit der Freiburger Tagung 1980 konsequent angewandt. Ich sehe hierin nicht nur das Bedürfnis, durch Konzentration Intensität und Vertiefung zu erreichen, sondern auch das Zeichen einer stabilen Konsolidierung des AMPF. Die ständig wachsende Zahl von Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Bundesrepublik Deutschland um musikpädagogische Forschung bemühen, erlaubt es inzwischen, eine Tagung mit einem einzigen Thema zu füllen. Die methodologischen und methodischen Sicherheiten sind größer geworden. Ein kritisches Methodenbewußtsein hat sich herausgebildet. Zeitweilig zu befürchtende methodische Monostrukturen haben sich nicht verfestigt. Methoden-Pluralität bestimmt das Forschungsspektrum, das experimentelle Verfahren, quantitative Methoden neben Interviewformen, Teilnehmender Beobachtung, Kasuistik, Quellenforschung, Biographieforschung und anderen vergleichenden und systematischen Methoden umfaßt.

V

Da es hier auch nicht annähernd möglich ist, die gesamte Fülle des Themenspektrums systematisch darzustellen, sei mir wenigstens abschließend erlaubt, die wichtigsten Rahmenfelder zu nennen, um die Weite und Vielfalt der in den 20 Jahren geleisteten Arbeiten andeuten zu können. Eine systematische Verfolgung ist ohnedies leicht möglich, da die Arbeitstagungen lückenlos dokumentiert sind. Ohne daß die Reihenfolge etwa eine Rangfolge anzeigt, entstammen die Themen im wesentlichen folgenden Bereichen:

- Musikpädagogische Forschung,
- Musikdidaktische Forschung,
- Unterrichtsforschung,
- Musikpsychologische Forschung,
- Musiksoziologische Forschung,
- Musikästhetische Forschung,

- Historische Forschung (im Bereich der Musikpädagogik),
- Medienforschung,
- Komparative Forschung,
- Fächerübergreifende Forschung,
- Kommunikationsforschung,
- Forschung im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsplanung,
- Forschung im Bereich der Wissenschaftstheorie.

Diese Aufzählung ist jedoch nicht als streng trennende Systematik zu verstehen, da oftmals mehrere Themenbereiche zugleich in einer fächerübergreifenden Fragestellung angesprochen wurden. Andererseits bezogen sich viele Themen natürlich spezifisch auf detaillierte Problemstellungen eines Forschungsbereichs innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin.

Die Frage „*Wem dient musikpädagogische Forschung?*“ ist gelegentlich sachlich (vgl. Warner 1970) oder auch polemisch (vgl. Breckhoff 1975) gestellt worden. Handelt es sich bei dem musikpädagogischen Forschungskreis um eine „Gelehrten-Akademie“, um eine elitäre Spielwiese von Individualisten, um eine von der musikpädagogischen Praxis oder Wirklichkeit losgelöste wissenschaftliche Spielerei? Die Antwort ist sehr einfach: Sie liegt in dem umfangreichen Spektrum der vorgelegten Arbeiten begründet. Man zähle z. B. nur die Beiträge, die sich unmittelbar auf die Praxis, speziell Unterrichtspraxis, beziehen. Auch herrscht im allgemeinen Zurückhaltung bei der Interpretation der ermittelten Daten, Thesen, Hypothesen etc.

Zwei wesentliche Aspekte hat das Fach dem musikpädagogischen Forschungskreis mit Sicherheit zu verdanken: Er hat

1. mit seinen vielfältigen und umfangreichen Materialien, wie immer sie auch beurteilt werden mögen, ein hohes Anregungspotential vermittelt, und sei es eben nur zum kritischen Widerspruch, und
2. wesentlich mit dazu beigetragen, daß sich im Fach das Bewußtsein von Forschung als entscheidender Voraussetzung für die Entwicklung von Theorie und Praxis fest verankert hat.

Probleme sehe ich darin, daß es nicht immer gelungen ist, die Ergebnisse der Untersuchungen einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. Selbst Mitglieder des Forschungskreises sind von Verständnisproblemen nicht ausgenommen, wenn z. B. mit hochentwickelten sozialwissenschaftlichen und psychologischen Methoden gearbeitet worden ist, der Spezialist sich an den Spezialisten richtet.

Ich halte es für mindestens ebenso wichtig, die Sachverhalte auch dem mit den Methoden und dem Vokabular nicht Vertrauten verständlich zu ma-

chen, wobei ich besonders auf den Lehrer ziele. Gewiß ist es ein sehr schwieriges Unterfangen, einen komplizierten Sachverhalt so darzustellen, daß er ohne Niveauverlust rezipierbar wird. Aber die wissenschaftsdidaktische Aufgabe ist sehr ernst zu nehmen, da sie z. B. das Vorurteil der "Gelehrten-Akademie" nähren könnte. Es ließen sich relativ leicht mit einem entsprechenden Glossar die wichtigsten Termini, Verfahren etc. erläutern. Als gutes Beispiel wäre hier die schon erwähnte Untersuchung von Schaffrath/Funk-Hennigs/Ott/Pape (1982) zu nennen, wo dies erfolgreich versucht worden ist. Ohne die selbstlose Bereitschaft der Referenten und vor allem der Vorstandsmitglieder, die sich vor allem der Mühe der Tagungsvorbereitung und Durchführung unterwarfen, wäre dies alles nicht zustande gekommen. Stellvertretend für alle sei das hier anwesende älteste Vorstandsmitglied Ulrich Günther namentlich genannt.

Was kann man einem „Geburtstagskind“, das mit 20 Jahren schon lange erwachsen geworden ist, wünschen: daß seine Entwicklung weiterhin erfolgreich verlaufen möge im Dienste einer Sache, von der wir meinen, daß sie notwendig ist für unser Fach, für Schule und Hochschule, für die Gesellschaft und letztlich für die zentrale Mitte des Ganzen: den Menschen.

Literatur

- Alt, M.: Berichterstattung über die Arbeitsgemeinschaft »Musikerziehung und Forschung". In: Kraus, E. (Hrsg.): Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der sechsten Bundesschulmusikwoche Bonn 1965, Mainz 1965, S. 306-307.
- Alt, M.: Brennpunkte musikpädagogischer Forschung. Vom Kreislauf Praxis - Theorie - Praxis. In: Musik im Unterricht 1966, Heft 1, S. 45-52.
- Alt, M./Pape, W./Noll, G.: 2. Tagung „Forschung in der Musikerziehung“. In: Musik im Unterricht 1966, Heft 9, S. 274-277.
- Alt, M.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968.
- Alt, M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Musikpädagogik, Mainz 1970.
- Alt, M.: Forschung in der Musikerziehung. Bestandsaufnahme und Zwischenbilanz (zur 1. öffentlichen Tagung des Arbeitskreises »Forschung in der Musikerziehung", 1969). In: Musik und Bildung 1970, S. 127-129.
- Bastian, H.-G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 6: Umgang mit Musik, Laaber 1985.
- Behne, K.-E.: Motivationsforschung in der Musikpädagogik. AMPF-Arbeitstagung vom 6. bis 8. Oktober 1978 in der Musikhochschule Köln. In: Musik und Bildung 1978, S. 435.
- Behne, K.-E.: Forschung in der Musikerziehung 1979. Motivationsforschung in der Musikpädagogik, Mainz 1979.

- Behne, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 1: Einzeluntersuchungen, Laaber 1980.
- Behne, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 2: Musikalische Sozialisation, Laaber 1981.
- Behne, K.-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 3: Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn, Laaber 1982.
- Breckhoff, W: Forschung als Entscheidungshilfe? In: Neue Musikzeitung, Oktober/November 1975, S. 19.
- Buchhofer, B./Friedrichs, J. /Lüdtke, H.: Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne. Mit einer Vorbemerkung von Hans-Peter Reinecke. Eine Veröffentlichung des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz Berlin, Köln 1974.
- Eicke, K.-E.: 3. Tagung des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“ (Essen). In: Musik im Unterricht 1967, Heft 3, S. 93-98.
- Eicke, K.-E.: Arbeitskreis „Forschung in der Musikerziehung“. Vierte Tagung in Bad Godesberg. In: Musik im Unterricht 1967, Heft 9, S. 292-293.
- Eicke, K.-E.: 5. Arbeitstagung des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“. In: Musik im Unterricht 1968, Heft 2, S. 29-30.
- Ettl, H.: Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik. Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt. In: Forschung in der Musikerziehung. Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung, Heft 1/1969, S. 51-59.
- Ettl, H.: Experiment, Beobachtung und Statistik in der Musikerziehung. Vorträge, Diskussionen und Entscheidungen des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung, Remscheid, November 1968. In: Musik und Bildung 1969, S. 86-87.
- Günther, U: Außerschulisches und schulisches Verhalten im Bereich der Musik. Thema der Arbeitstagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 4.-6. Oktober 1974 in Berlin. In: Musik und Bildung 1975, S. 457-458.
- Günther, U: Musikpädagogik und Forschung. Vom Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung zum Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung. In: Antholz, H./Gundlach, W. (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven - Probleme - Positionen. Zum Gedenken an Michael Alt (15. 2. 1905 - 20. 12. 1973), Düsseldorf 1975, S. 41-50.
- Günther, U: Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung AMPF. 5. Mitgliederversammlung am 6. 10. 1974 in Berlin. Tätigkeitsbericht des Vorstandes über das Geschäftsjahr 1974 sowie über die Amtsperiode 1971-1974. In: Musik und Bildung 1975, S. 34-36.
- Günther, U: Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung AMPF. 6. Arbeitstagung und Jahresmitgliederversammlung 1974 in Berlin. In: Musik und Bildung 1975, S. 36.
- Klausmeier, F.: Jugend und Musik im technischen Zeitalter, Bonn 1963.
- Kleinen, G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 5: Kind und Musik, Laaber 1984.
- Klinkhammer, R./Weyer, R.: Musikpädagogik in der Studienreform. Situationsanalyse der Musikpädagogik im Tertiärbereich in Form einer Synopse, Bonn 1975.
- Klüppelholz, W.: Wissenschaft und Praxis in der Musikpädagogik. Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) in Hamburg (2.-4. November 1979). In: Musik und Bildung 1980, S. 44-46.
- Klüppelholz, W: Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung vom 9.-11. Oktober 1981 in Osnabrück. In: Musik und Bildung 1981, S. 779-780.
- Klüppelholz, W: AMPF. Musikalische Teilkulturen. Jahrestagung 1982 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. In: Musik und Bildung 1982, S. 425

- Klüppelholz, W. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 4: Musikalische Teilkulturen, Laaber 1983.
- Kötter, E.: AMPF - Jahrestagung 1976. In: Musik und Bildung 1976, S. 407.
- Kraus, E. (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung 1974, Mainz 1974.
- Kraus, E. (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung 1975, Mainz 1975.
- Kraus, E./Noll, G. (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung 1977, Mainz 1977.
- Moog, H.: Beginn und Entwicklung des Musikerlebens beim Kinde, Diss. Köln 1963.
- Noll, G.: Forschungsaufgaben in der Musikerziehung. In: Musik ins Unterricht 1964, Heft 4, S. 105-110.
- Noll, G.: Arbeitstagung „Forschung in der Musikerziehung“. In: Musik im Unterricht 1966, Heft 2, S. 7-12.
- Noll, G./Ott, Th.: Musikpädagogische Forschungsvorhaben. Ergebnisse der AMPF-Mitglieder-Umfrage 1976. In: Musik und Bildung 1977, S. 417-418.
- Pape, H.: Zur psychologischen Grundlegung der Musikerziehung. Von der Entwicklung und dem gegenwärtigen Stand der musikpsychologischen Forschung. In: Sydow, K. (Hrsg.): Musik in Volksschule und Lehrerbildung, Kassel/Basel 1961, S. 75-85.
- Probst, W.: Vorn Zukunftsbezogenheit im Musikerleben. Soseinsbestimmung und Bedingungsanalyse auf Grund von Erlebnisversuchen, Phil. Diss. Köln 1960.
- Reinecke, H.-P.: Vorbemerkung: Zum Projekt einer Vorstudie zur Strukturanalyse des deutschen Musiklebens. In: Buchhofer, B./Friedrichs, J./Lüdtke, H.: Musik und Sozialstruktur. Theoretische Rahmenstudie und Forschungspläne, Köln 1974, S. 5-34.
- Schmidt, H.-Chr.: Stichwort „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF)“, in: Hopf, H./Heise, W./Helms, S.: Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 1984, S. 23-24.
- Schmitt, R.: AMPF-Tagung 1983. In: Musik und Bildung 1984, S. 57.
- Vidor, M.: Was ist Musikalität? Experimentelle psychologische Versuche. In: Krueger, F. (Hrsg.): Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, München 1931, S. 2.
- Warner, Th.: Was ist „Forschung in der Musikerziehung“? In: Musik und Bildung 1970, S. 130-131.
- Wilke, R.: AMPF-Tagung 84 in Bonn. In: Musik und Bildung 1985, S. 126-127.

Prof. Dr. Günther Noll
Amandusstr. 42
D-5000 Köln 71